DOCUMENT RESUME

ED 473 547 FL 026 652

TITLE	Revista de Investigacion Educativa, 1998 (Journal of Educational Research, 1998).
INSTITUTION	Interuniversity Association for Experimental Pedagogical Investigation, Barcelona (Spain).
ISSN	ISSN-0212-4068
PUB DATE	1998-00-00
NOTE	403p.
AVAILABLE FROM	Asociacion Interuniversitaria de Investigacion (AIDIPE), Dpto. de Metodos de Investigacion y Diagnostico en Educacion, Facultad de Pedagogia, Paseo del Valle de Hebron, 171, 2 planta, 08035 Barcelona, Spain. Web site: http://www.uv.es/aidipe/.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
JOURNAL CIT	Revista de Investigacion Educativa; v16 n1-2 1998
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC17 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Academic Failure; Case Studies; College Faculty; Comparative Analysis; *Educational Research; Foreign Countries; High Risk Students; Higher Education; Research Methodology; Statistical Analysis
IDENTIFIERS	Spain

ABSTRACT

Articles in this volume focus on the following: specialized research; methodological challenges; establishment of a categorization system for sociometric analysis and its application in the multicultural classroom; a case study of factors to prevent school failure in children at risk; the KeyMatch-R scale (study of a curriculum-related diagnostic instrument); a study of the external validity of the Sternberg Triarchic Abilities Test (STAT); predictors for the outcome of doctoral studies and differences between hard sciences and technology studies and social and humanitarian studies; accordance and errors (type I and II) in primary logopedical diagnostics; a methodological approach to evaluating nonuniversitarian educational expenditures of communities; a case study of the autonomous community of the Murcia region of Spain; an analysis of covariant structures in the study of the teaching quality of university professors; and a comparison of statistical methods for evaluating the differential item functioning. (AS)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 473 547

Revista de Investigacion Educativa, 1998 (Journal of Educational Research, 1998)

Revista de Investigacion Educativa; v16 n1-2 1998

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

[] This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

[] Minor changes have been made to improve reproduction quality

[] Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

M. P. Sandin

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

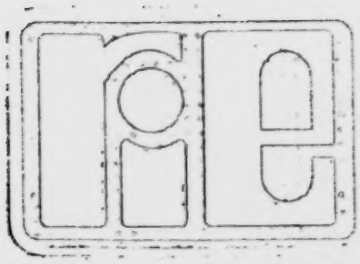
FL 026 652

BEST COPY AVAILABLE

Volumen 16, número 1, 1998

Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)



BEST COPY AVAILABLE

FL026652

ISSN: 0212-4068
Depósito Legal: MU-724-1996

Revista de Investigación Educativa

Volumen 16, número 1, 1998

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

Director:
Juan Mateo Andrés

Directora ejecutiva:
Julia Victoria Espín

CONSEJO ASESOR:
Margarita Bartolomé
Nuria Borrell
Leonor Buendía
Iñaki Dendaluce
José Cajide
Narciso García
Fuensanta Hernández Pina
Jesús Jornet
Mario de Miguel
Arturo de la Orden
Ramón Pérez Juste
Antonio Rodríguez Diéguez
Francisco J. Tejedor

CONSEJO DE REDACCIÓN:
Manuel Álvarez
Rafael Bisquerra
Flor Cabrera
Inmaculada Dorio
Julia Victoria Espín
Pilar Figuera
Mª Ángeles Marín
Mª Luisa Rodríguez
Mercedes Rodríguez
Mª Paz Sandín
Trinidad Donoso

SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO CIENTÍFICO:
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta
08035 BARCELONA (Spain)

DISTRIBUCIÓN:
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación
Campus de Espinardo
Universidad de Murcia 30100
Tel. (968) 36 40 67

ENTIDADES COLABORADORAS: Ver pág. 2

DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN:
Compobell, S.L. MURCIA

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU-724-1996

Revista de Investigación Educativa

Volumen 16, número 1, 1998

Editorial 3

ESTUDIO MONOGRÁFICO

Algunos retos metodológicos 7
Iñaki Dendaluce Segurola

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Elaboración de un sistema de categorías para el análisis sociométrico: su aplicación en aulas multiculturales 27
Flor Cabrera, Mª. Ángeles Marín, Julia Victoria Espín y Mercedes Rodríguez

La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos 47
Judit Fullana Noell

La escala Keymath-R. Estudio de una prueba diagnóstica con referencia curricular 71
Ricard Marí Mollà

Un examen de la validez externa del Stat (Sternberg Triarchic Abilities Test) ... 85
Ángela Rojo, Mª. Dolores Prieto y Juan L. Castejón

Determinantes del progreso en los estudios de doctorado. Diferencias entre disciplinas científico-tecnológicas versus ciencias sociales y humanidades 101
Esperança Villar

Concordancia y errores (tipo I y II) en el diagnóstico logopédico primario 123
Antonio Fernández Cano y Mariano Machuca Aceituno

Propuesta metodológica para la evaluación del gasto educativo de los hogares, en educación reglada no universitaria. Aplicación a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia 137
Juan Gómez, Matilde Lafuente y Antonio Losa

Análisis de estructuras de covarianza en el estudio de la Competencia Docente del Profesor Universitario 155
José Manuel García Ramos

TRABAJOS METODOLÓGICOS

Comparación de métodos estadísticos para la evaluación del funcionamiento diferencial de los ítems 187
Javier Gil Flores, Eduardo García y Gregorio Rodríguez

FICHAS RESUMEN DE INVESTIGACIONES 207

E D I T O R I A L

Normalmente no tenemos una sensación concreta respecto del paso del tiempo sino es porque algún referente nos facilita la tarea de situarnos en él. Posiblemente sea, porque no es el tiempo el que pasa sino nosotros, o mejor dicho aquello que más nos sustantiva como seres, es decir: nuestros pensamientos, nuestros planteamientos, nuestras ideas, nuestras actividades, nuestros recuerdos...

Un referente imposible de ignorar es el que inexorablemente se producirá y se viene anunciando desde todos los ámbitos sociales, el cambio de siglo y de milenio. Parece que un hecho puntual de tanta relevancia, se debe convertir en punto de inflexión obligado para replanteamientos de colectivos que como el nuestro ha crecido y se ha desarrollado alcanzando un importante grado de madurez a lo largo de algo que pronto denominarán como «otros tiempos».

Se intuye que todos los ámbitos del saber precisarán practicar un obligado ejercicio de adaptación, para atender a las nuevas necesidades y de reconceptualización para integrar los nuevos conocimientos y metodologías. No afrontar los nuevos retos conducirá irremediablemente a perder la consideración de personas de nuestro tiempo.

Con el siglo también acaban o al menos se cuestionan muchos de los mitos forjados desde la categoría histórica denominada modernidad y que podríamos resumir en las ideas de progreso y razón forjadas por los comerciantes y humanistas del Renacimiento y por los filósofos y políticos de la ilustración. Ideas que en lo social y en lo científico prometían progreso ilimitado, racionalidad y emancipación.

La crisis de estos principios se produce, tal como señala Lyotard cuando la realidad de final de siglo nos muestra más que el paraíso prometido, la eclosión de nuevas miserias y el reforzamiento e intensificación de los mecanismos de control.

Crece el sentimiento de que posiblemente la historia no es una línea recta y ascendente, unidireccional e irreversible, que conduce necesariamente a un punto absoluto, sino una suerte de espiral recurrente y rítmica, pluridireccional y reversible que puede devolvernos a cualquier situación anterior.

Estas nuevas percepciones de la realidad, no deben conducirnos al pesimismo o al «todo vale» del pensamiento postmoderno, sino hacernos conscientes de la necesidad de imprimir a nuestras acciones intención, voluntad, continuidad, sentido y significado y a no confiar irresponsablemente en aquello de que «el tiempo todo lo arregla».

Nuestro colectivo no puede ignorar la situación y debemos vertebrar nuevas formas organizativas, arbitrar nuevas vías de expresión, promover nuevos esfuerzos

del pensamiento, debemos, en definitiva, generar un ecosistema cultural que garantice la tensión necesaria para producir los cambios necesarios y en la dirección más adecuada.

Sólo desde ese esfuerzo colectivo es posible alcanzar lo que Throsby denomina «sostenibilidad cultural» entendida como el grado de masa crítica cultural preciso para mantener la capacidad de transformación y creación de un ámbito del conocimiento.

Alguien nos comentó en el último Congreso de Sevilla, ¿Es AIDIPE una agencia destinada a gestionar congresos y revistas o es algo más? La respuesta situada en el futuro más inmediato se nos antoja muy simple: o conseguimos ser algo más o sencillamente no seremos.

ESTUDIO MONOGRÁFICO

Revista de Investigación Educativa, 1998, Vol. 16, n.º 1, págs. 7-24

ALGUNOS RETOS METODOLÓGICOS

*Iñaki Dendaluze Segurola**

Sin ser milenaristas la proximidad del año 2000 representa una oportunidad para hacer algunos balances y plantearse algunas cosas que deseamos cambiar o introducir en nuestros ámbitos de trabajo profesional. En este artículo se va a dar prioridad a los retos sobre los balances. Naturalmente la lista y discusión de los retos metodológicos de la investigación en Ciencias Sociales varía según quién la exponga y siempre es reflejo de un momento concreto. A veces se presentan los retos en forma de planteamientos de temas a discutir y de posicionamientos sobre los mismos. En todo caso esta propuesta de retos quiere servir para que siga la tarea colectiva de diálogo y contrastes varios.

Para contextualizar algunos de esos retos voy a comenzar con un ejemplo y hablando en primera persona. El ejemplo es el de una investigación que estamos realizando, entre otras de otro contenido y tipo, tres personas (Francisca Arbe, Yosu Artieda e Iñaki Dendaluze) con distintas titulaciones y los tres con experiencia en el mundo real de la educación. Lo de reflexionar con datos sobre nuestro quehacer profesional nos convence a los tres como una forma de contribuir a mejorarlo.

Uno de nosotros no ha querido nunca trabajar en la universidad y tiene acumulada una gran riqueza de datos sobre alumnos de primaria y secundaria, desde que los alumnos tienen 10 años hasta los resultados de sus pruebas de selectividad, desde 1981 hasta el presente.

En esta investigación decidimos centrarnos en los datos de un solo centro y en datos más bien cuantitativos, procedentes en gran parte de pruebas colectivas. Hasta ahora en esta investigación no nos hemos atado a un financiador, ni tenemos plazos fijos para la entrega de resultados y en parte por eso hemos sido muy libres para tra-

* Doctor en Psicología (Medición y Evaluación) por la Universidad de Columbia de Nueva York. Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad del País Vasco.

bajar a nuestro ritmo, con objetivos cambiantes según vamos descubriendo cosas y planteándonos nuevos interrogantes. Nuestras reflexiones no se han limitado al contenido de los datos, sino que han sido también sobre la función de los distintos profesionales de la educación, los cambios de sus roles según legislaciones y prácticas nuevas y sobre problemas educativos y sociales con los que se relacionan los datos de que disponemos.

Trabajamos los sábados, cuando la universidad está tan quieta. Las horas se pasan volando y nos cuesta interrumpir los análisis y las reflexiones, pues la tentación siempre es hacer un análisis más que responderá a esa nueva pregunta tan interesante que los datos nos acaban de sugerir.

Aunque el centro sobre el que tenemos los datos no es excesivamente grande, y por lo mismo no hay demasiados alumnos por curso, en total tenemos datos de unos 1.500 alumnos y el fichero base de datos es de 675.000 bytes. Como uno de nosotros trabaja en ese centro tenemos muchos otros datos sobre los mismos alumnos, además de un conocimiento bastante completo de las características del contexto educativo y social.

Las preguntas que nos planteamos inicialmente eran bastante abiertas: ¿Qué nos dicen los datos sobre lo que hacemos, qué información nos aportan? ¿Sirven para algo? ¿Ese algo compensa los costes de obtenerlos? ¿Cómo les afectan los cambios legislativos y teóricos de la Psicología, Psicopedagogía y Pedagogía? Luego seguimos preguntándonos también hasta qué punto sirven para describir, diagnosticar y predecir en el presente, a corta y larga distancia. También si sirven para «liberar» de estereotipos castrantes a ciertos alumnos etiquetados con datos de ambientes siempre cerrados. Teníamos curiosidad también por ver hasta que punto se confirma en nuestro caso lo que dicen los libros de texto y los gurus de moda en este momento. Los tres investigadores somos en general bastante escépticos respecto a las modas que van y vienen, y respecto a las legislaciones que sacralizan a los gurus con poder. La legislación que más nos interesa es la siguiente, la que va a venir, que siempre se espera que va a ser mejor que la presente. Recalcamos la importancia de las convicciones propias y del espíritu crítico, en parte porque hemos estado metidos en bastantes guerras en distintos ambientes, sobre todo en el de la Educación.

Los objetivos iniciales de la investigación eran, pues, abiertos y conforme los datos nos han ido hablando hemos ido planteándonos objetivos nuevos y/o adicionales, y hemos hecho los análisis correspondientes.

Estamos cerca del final de la investigación. Ya informaremos debidamente sobre la misma por medio de alguna publicación. Un factor de retraso puede ser que ahora sí pidamos financiación para lo que hemos hecho y para alguna ampliación menor que nos parece interesante.

Me he extendido bastante en contar algunas cosas de la investigación porque pienso referirme a este ejemplo algunas veces a lo largo del resto del artículo.

Las ideas que voy a exponer en las páginas siguientes sobre algunos retos metodológicos de la investigación las he estructurado en tres planos: el conceptual-epistemológico, el operativo-organizativo y el formativo-didáctico. El más importante objetivamente es el segundo, pues lo que interesa de verdad es que se investigue más y mejor. En el tercero estamos implicados mucho la mayoría de los que hablamos y

enseñamos metodología de la investigación. Sin embargo la mayor parte de la discusión del artículo va a ser en el plano conceptual-epistemológico, porque es el que afecta a los otros dos planos.

Antes de pasar a la parte principal del artículo voy a dejar claros algunos supuestos personales que son como el punto de partida desde el que planteo los retos y las posibles discusiones. Son precisiones iniciales que pueden servir para entender mejor lo propuesto en el resto del artículo, aunque ya sobre ellas quepan discusiones, pues varias son posicionamientos que más de uno no compartirá.

1. PUNTO DE PARTIDA

La perspectiva es de *Ciencias Sociales*, de no encerrarse en una disciplina de la Psicología, Pedagogía, Sociología, etc. sino transcender los límites de las distintas disciplinas, abrirse a otras perspectivas. El resultado será que mejoraremos la nuestra y que relativizaremos un poco lo que hacemos. Nos hará ver que ciertos posicionamientos que creemos superados continúan teniendo partidarios en otras disciplinas, cuyas razones haremos bien en atender. O nos obligará a plantearnos ciertas cuestiones que todavía no nos hemos planteado seriamente. Todo ello sin ignorar las diferencias reales que hay entre la investigación educativa, sociológica, psicológica o antropológica.

Se quiere evitar una *actitud* de beligerancia. Cada investigador es hasta cierto punto producto y víctima de una formación inicial más o menos adecuada y/o doctrinaria. Ciertos posicionamientos y formas de manifestarlos son más reflejo de características personales, sobre todo psicológicas, que de razones y convicciones intelectuales. Hay que respetar las distintas evoluciones y desde luego no caer en la trampa de las descalificaciones. La actitud de fondo en este artículo es de respeto a la inteligencia y competencia los otros profesionales. Como dice Coulter (1996, p. 1.226) la finalidad del quehacer científico no es ganar los debates a cualquier costa, sino descubrir si no verdades al menos una comprensión más profunda de los temas en cuestión.

Otro supuesto básico es ella *superación del debate cuantitativo-cualitativo* (Dendaluze, 1995). Esa referencia es la transcripción de la ponencia en el VII Seminario Nacional de Modelos de Investigación Educativa, organizado por la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Experimental (AIDIPE) y celebrada en Valencia en 1995. En esa referencia se explican los pasos seguidos para superar el debate. Varios de los más discutibles serán tratados posteriormente en el presente artículo. Esto hace inevitable el que haya ciertas repeticiones, pero la finalidad de la ponencia y de este artículo son distintas.

Otro punto de partida es el del *pluralismo integrador*, consistente en reconocer primero que se ha pasado de un exclusivismo a un pluralismo metodológico y en proponer después que ese pluralismo sea integrador de preocupaciones y soluciones. Lo cual supone en primer lugar un aprecio por la seriedad y profesionalidad de los que investigan de forma distinta de la propia; una voluntad de aprender unos de otros; y una disposición a flexibilizar los posicionamientos de forma que se admitan préstamos mutuos. Sobre las relaciones del pluralismo integrador con la inconmensurabilidad se hablará posteriormente.

Lo anterior no quiere decir que tengamos que renunciar a tener convicciones metodológicas básicas propias. Ni renunciar a hacer preferentemente un tipo de investigación que fundamentalmente es el más apropiado al tipo de problemas que más queremos estudiar.

No se trata tampoco de hacer combinaciones de dos metodologías, ni de síntesis, ni de sincretismos, cuyo producto es algo nuevo distinto de las dos cosas de las que partimos. Lo que se propone es una mejora de la metodología que más nos convence en general o que nos parece más apropiada para el problema que estamos estudiando. El producto con mentalidad de pluralismo integrador es una variedad de esa metodología, una variedad que asimila ciertos préstamos y que es tan legítima como la versión puritana de la metodología. Por ejemplo, si cualitativizamos la investigación cuasiexperimental (atención al proceso, participación de los agentes habituales de la intervención, etc.) no se trata de dejar de hacer investigación cuasiexperimental, sino de hacer una variedad de investigación cuasiexperimental (investigación cuasiexperimental cualitativizada), a veces más interesante que la investigación cuasiexperimental clásica.

La cuestión no es tampoco si integrar ciertas prestaciones de otras metodologías *o* profundizar en la metodología propia, sino de profundizar *e* integrar.

En ningún caso se trata de dictar a los otros investigadores, que trabajan con metodologías distintas de la nuestra, qué es lo que tienen que aprender de nosotros. La forma más útil de aprendizaje mutuo y de avance conjunto es que miremos nosotros qué nos puede ser útil de lo que hacen y dicen los otros. Es decir, no debemos decir «vosotros de nosotros tenéis que aprender...»; sino «a nosotros de lo vuestro nos vendría bien...».

Una última advertencia inicial se refiere a *tópicos y típicos*. Los alumnos siempre se sonríen cuando les advierto de los peligros del «TOP-TIP». Está relacionado con nuestra tendencia a las esquematizaciones didácticas, que con frecuencia son simplificaciones excesivas, caricaturas a veces, sobre todo de quienes no piensan como nosotros.

El «top» quiere decir que con frecuencia tenemos que aclarar que «tópicamente» un cuantitativista o un cualitativista actúa o razona así o asá. Y hay que añadir que «típicamente» actúa de esa forma; pero que hay muchos matices, variedades y diferencias entre unos cuantitativistas o cualitativistas y otros, que hay bastantes variedades y tradiciones de investigaciones cuantitativas y cualitativas. Por ejemplo, la investigación indicada al principio del artículo la mayoría la calificarían como cuantitativista (casi todos los datos y los análisis lo son). Pero el planteamiento del problema es abierto, flexible y emergente; que no son características que tópicamente explicamos como típicas de planteamientos cuantitativos.

2. PLANO CONCEPTUAL-EPISTEMOLÓGICO

En el plano conceptual-epistemológico vamos a discutir primero algunos retos sobre las líneas transversales de la investigación y después sobre cada uno de los aspectos críticos de la misma.

2.1. Líneas transversales

Hay que comenzar por discutir la idea misma de «líneas transversales» de la investigación. En un cuadro de doble entrada los aspectos críticos de la investigación (planteamiento del problema de investigación, planteamiento metodológico para la resolución del problema, etc.) pueden considerarse como la dimensión horizontal de la investigación y las líneas transversales como la dimensión vertical, como algo que afecta de arriba a abajo a los aspectos críticos. Aun en una conceptualización circular o en espiral del proceso de investigación, en cada momento de la misma se pueden distinguir esas coordenadas horizontal y vertical; es decir, analizar qué aspecto crítico estamos afrontando en cada momento y cómo le afectan las distintas líneas transversales.

En la primera presentación de la idea de líneas transversales en Valencia propuse tres: la psicosocial, la validez teórica y la objetividad-subjetividad. Es decir, tanto el aspecto crítico del planteamiento del problema de investigación como el del planteamiento metodológico para la resolución del problema, etc. se ven afectados por el posicionamiento respecto a la validez teórica, objetividad-subjetividad y consideraciones psicosociales.

La ampliación de la lista de líneas transversales supone que hay que discutir previamente al menos dos cuestiones: las bases conceptuales de la investigación y la relación de las líneas transversales con los paradigmas de investigación.

Las bases conceptuales de la investigación se refieren a los posicionamientos del investigador sobre formas de conocer, a sus preferencias por unas metodologías sobre otras y las razones de sus posicionamientos y preferencias en general y en investigaciones concretas en particular.

En la ponencia de Valencia se presentó lo referente a las bases conceptuales como el primero de los aspectos críticos que debe plantearse el investigador, anterior al planteamiento del problema de investigación, planteamiento metodológico, etc. Se dejaba la puerta abierta a considerar las bases conceptuales como una línea transversal. Las razones didácticas pueden ser un factor que aconsejen tratar las bases conceptuales como un primer aspecto crítico que se debe plantear el investigador antes de plantearse otros aspectos críticos.

Muchos traducirán el tipo de cuestiones tratados en las bases conceptuales a las tratadas en el debate y posicionamiento paradigmático, en que se deben resolver coherentemente cuestiones de axiología, ideología, ontología, epistemología, metodología y de técnicas. Las razones principales para no identificar las bases conceptuales con los paradigmas son dos. Una es el cansancio respecto al uso y abuso de los paradigmas. La otra razón es la rigidez habitual en la aplicación de los paradigmas a la problemática de la investigación.

En cuanto a la primera razón hay que reconocer que la idea de «paradigma» es una buena idea. De ahí su aceptación y popularidad. Tanta popularidad que se ha utilizado abusivamente, multiplicando sus sentidos. Sabido es que Kuhn tuvo cada vez más reservas respecto al término paradigma, que lo llegó a considerar como una condena a cargar hasta su muerte y que raramente lo utilizaba en los últimos años de su vida.

La solución que proponen algunos autores es la vuelta a la lógica y a la epistemología. Es decir, volver a plantearse las cuestiones básicas del criterio de verdad, de la lógica de la justificación, de la fuente del conocimiento, de su certeza, etc. (Kvale, 1996). Cada una de esas cuestiones se presta a distintas discusiones. Por ejemplo, Meana (1996) ha considerado al mismo Kuhn el guillotinador de la lógica de la investigación científica.

En cuanto a la segunda razón, la rigidez en la aplicación de los paradigmas de investigación, se trata de librarse del corsé que a veces se autoimponen algunos o que nos quieren imponer a otros. Esa rigidez se manifiesta en el esfuerzo por reducir el número de paradigmas en cuanto a la investigación a tres o cuatro, definirlos y categorizarlos excluyentemente, de forma que hay que optar por un paradigma y luego llevar la coherencia a no salirse del carril correspondiente desde la axiología hasta la última técnica asociada al paradigma elegido.

En toda esta temática de las bases conceptuales y/o paradigmas hay de entrada al menos dos peligros. El primero es el de separar excesivamente sobre todo ontología, epistemología y metodología (Kemmis, 1993). El segundo es el de unirlas demasiado estrechamente.

En cuanto al primer peligro hay que reconocer que una cierta axiología casa más y mejor con una cierta ideología, y ésta con ciertos fines de la investigación, con una ontología, epistemología, metodología y con ciertas técnicas.

En cuanto al segundo peligro la realidad es que es imposible y desaconsejable evitar prestaciones mutuas entre los paradigmas. Imposible porque no se pueden definir los paradigmas de forma exclusiva de arriba a abajo y de forma excluyente en todas las dimensiones del debate paradigmático. Desaconsejable porque es condenarse a un empobrecimiento puritano. Tener en cuenta algunas de las cuestiones y soluciones que se plantean los investigadores de otros paradigmas mejora la forma propia de investigar.

Ambos peligros pueden perpetuarse por lo cerrado que hacemos el ambiente de cada disciplina o de cada bandería. Ciertas plantas crecen mejor en ciertos ambientes y son las únicas aceptadas por el aire cargado que tendemos a crear cada comunidad científica.

No se puede seguir adelante sin afrontar la cuestión de la inconmensurabilidad, a distinguir de la incompatibilidad, que ha sido tratada menos sistemáticamente. De La Orden y Mafokozi han tratado de la inconmensurabilidad en un artículo reciente (1997). Por un lado resaltan las razones por las que nos planteamos la inconmensurabilidad (vocabulario, gramática, problemas, perspectivas, interpretaciones, soluciones asumibles, etc.) y por otro discuten algunas objeciones que precisan los límites de la inconmensurabilidad. Cuando se aplica ese concepto a las metodologías de la investigación la postura de los autores es contraria a las rigideces y a los exclusivismos.

El posicionamiento personal sobre la cuestión de la inconmensurabilidad es que se da a ciertos niveles, sobre todo filosóficos, en el que algunas ideas son claramente inconmensurables; por ejemplo, entre ciertos posicionamientos fenomenológicos y hermeneúticos. Pero hay que preguntar a los partidarios de recalcar la inconmensura-

bilidad si la llevan a todos los niveles. Se puede objetar a esa postura yendo de menos a más, comenzando por los niveles técnicos y acabando en los ontológicos. ¿No sumar 2+2 porque eso es cuantitativo y yo soy cualitativista? ¿No permitirse ciertas formas de recogidas de datos «propias» de otro paradigma? ¿Ninguna forma de triangulación? ¿Los cuantitativistas deben renunciar a toda forma de verificación de las conclusiones con los participantes? ¿Los cualitativistas deben excluir las explicaciones alternativas con un cierto rigor, incluso recogiendo datos sobre factores que luego pueden ser fuentes de explicaciones alternativas? Son sólo ejemplos para decir que evitar prestaciones de unas formas de investigar a otras es ilógico y empobrecedor.

De hecho es difícil encontrar investigadores que oficialmente se catalogan en una forma de investigar que no acepten en la práctica prestaciones de otras formas de investigar. Dejemos las inconmensurabilidades para los niveles más altos, el de la ontología y/o epistemología, para los filósofos, que gozan más de esas inconmensurabilidades y de otras incompatibilidades. El pluralismo integrador apunta a soluciones más personales del investigador concreto que es quien determina la coherencia de sus bases conceptuales y fija los límites de las prestaciones que acepta para acercarse mejor a la realidad. Es decir, en cuanto a la inconmensurabilidad los investigadores en Ciencias Sociales nos tendremos que preguntar inconmensurabilidad de qué posicionamiento con cuál otro, a qué nivel y en cuanto a qué.

Según cuál sea el resultado de la discusión anterior sobre paradigmas y/o epistemología, inconmensurabilidad y/o pluralismo integrador, etc. se puede plantear la ampliación de la lista de líneas transversales. No han aparecido razones para eliminar ninguna de las tres propuestas inicialmente en Valencia (psicosocial, validez teórica, objetividad-subjetividad). En la misma línea serían primeras candidatas a la ampliación de la lista la causalidad (con posicionamientos sobre las cuestiones de indeterminación e impredecibilidad) y el cambio.

Antes de discutir el significado concreto de esas y otras posibles candidaturas, los que somos partidarios de centrar más nuestros retos y discusiones en las dimensiones metodológicas y técnicas de la investigación deberíamos explorar la idea de convertir ciertos aspectos planteados en el debate paradigmático en líneas transversales. Así pasarían a ser líneas transversales, por ejemplo, la axiología y la ideología que legítimamente podrían influir o no en el planteamiento del problema de investigación, en el planteamiento metodológico, etc. La cuestión de los grandes fines de la investigación (explicar, comprender, cambiar, liberar, etc.) se pueden convertir también en líneas transversales. Estos grandes fines hay que distinguirlos claramente de los objetivos próximos «de» la investigación como investigación. Los objetivos conseguidos «por» realizar una buena investigación, estarían más unidos a los grandes fines. De la ontología y epistemología también se podrían deducir algunas líneas transversales; por ejemplo, del criterio de verdad, según sea el dato externo o interno. Esto debería traducirse con rigor, entre otras cosas, al momento y modo de los análisis y de sacar conclusiones.

Éstas y otras ideas sobre las líneas transversales necesitan una mayor discusión y operativización. En todo caso no se trata de prescindir totalmente de la idea de paradigmas y sí de salvar las preocupaciones que se reflejan en los distintos paradigmas.

2.2. Aspectos críticos

Hablamos de aspectos críticos en un doble sentido: primero, en cuanto que son los aspectos, entre las muchas cosas que hacemos los investigadores al investigar, en los que más nos jugamos el que nos salga bien la investigación; y segundo, en cuanto que son en los que más nos fijamos a la hora de criticar/valorar una investigación. Reconociendo siempre que una cadena es tan fuerte como su eslabón más débil; es decir, que una investigación puede fallar por cualquier aspecto no bien resuelto.

Se pueden plantear dos cuestiones, una formal y otra concreta. La cuestión formal es si realmente en cuanto a metodologías de la investigación hay unos cuantos aspectos básicos que compartimos todos los investigadores empíricos, tanto cuantitativos como cualitativos. La cuestión concreta es intentar hacer una lista de aspectos posiblemente comunes y ver cuántos los aceptamos desde las distintas metodologías.

En Valencia propuse cinco «aspectos críticos» de toda investigación empírica: bases conceptuales, planteamiento del problema de investigación, planteamiento metodológico para la resolución del problema, datos (sujetos, datación, análisis) y globalización (con conclusiones). Ninguno es novedoso. Ni en general, ni para las metodologías cuantitativas, ni para la mayoría de las tradiciones cualitativas.

Más recientemente, en las clases de metodología suelo hablar de 5½ aspectos críticos. El medio se debe a la discusión de si los informes de la investigación son un aspecto crítico o no. Personalmente me inclino a que sí, sobre todo por la importancia metodológica que tienen en algunas metodologías cualitativas los informes que se hacen en distintos momentos de la investigación.

Conviene resaltar que los aspectos críticos no se tratan como estadios o fases del proceso de investigación. Hacerlo puede reforzar la idea de la linearidad del proceso de investigación. Es decir, no se quiere dar la imagen de que investigar es primero plantearnos el problema de investigación, luego la metodología, luego recoger datos, etc. Lo normal es que, por ejemplo, al hacer los análisis tengamos que volver a los problemas de investigación; o al pensar en recoger los datos repensemos el diseño, etc. Este dinamismo entre los distintos aspectos críticos de la investigación, con continuas marchas atrás y adelante de unos a otros, se debe dar tanto en las investigaciones cuantitativas como cualitativas. Así mismo no va contra la idea de aspectos críticos el que en una investigación concreta se pase sucesivamente por varios problemas, diseños, datos, etc. En este caso el investigador sí que tiene que tener claro en cada momento concreto qué aspecto crítico está tratando de resolver.

Al hablar de las líneas transversales ya se ha apuntado la posibilidad de considerar las *bases conceptuales* o como un aspecto crítico o como una línea transversal, y se han tratado en el apartado de las líneas transversales. Aquí vamos a centrarnos en los otro cuatro aspectos críticos. Del medio aspecto crítico, los *informes*, valga en este artículo la mención ya hecha al reto que se plantea en torno a los mismos. Con mentalidad de pluralismo integrador las investigaciones cuantitativas ganarían bastante si se tomaran los informes durante el proceso de investigación tan en serio como lo hacen los

cualitativistas. Sería cuestión de utilizar más y mejor los informes de progreso que ya se hacen en bastantes investigaciones cuantitativas.

Centrándonos ya en el aspecto crítico del *planteamiento del problema de investigación* el núcleo del mismo está en resolver bien lo referente a los objetivos de la misma. Tanto si la investigación va a limitarse a resolver un problema con unos objetivos bien pensados y fijados como si los objetivos iniciales se piensan como punto de partida que seguramente nos llevarán a otros.

Se supone que en la gran mayoría de los casos los objetivos estarán bien contextualizados y/o fundamentados en una buena revisión de la literatura; que, según gustos y convicciones, se plantearán o no un modelo teórico y unas hipótesis. Por ejemplo, Ashworth (1996, 287) nos previene sobre el peligro de importar inadvertidamente teorías y métodos que distorsionarían la descripción del mundo real. Para él es un principio metodológico importante que el investigador tiene que comenzar por poner a un lado los supuestos sobre la naturaleza de fenómeno que estudia.

Las diferencias entre las distintas metodologías cuantitativas y cualitativas se centran tanto en cuanto al qué investigan como al cómo plantean los problemas. Tanto unas diferencias como otras hay que clarificarlas más, dejando al lado ciertos tópicos. Por ejemplo, el de que los problemas de las investigaciones cualitativas, en contraposición a los de las cuantitativas, son flexibles, abiertos y emergentes, y que los problemas de las investigaciones cuantitativas no. Para contrarrestar este tópico me remito al ejemplo de nuestra investigación presentada al principio del artículo.

Volviendo a la cuestión central de los objetivos, no se excluye que haya buenas investigaciones sin objetivos explicitados. Habrá que determinar cuándo esta forma de proceder tiene mayor valor heurístico. Puede ser un buen proceder que no justifica la pereza de quienes antes de moverse no se toman la molestia de pensar lo que les vendría bien pensar, de contextualizar, de explicitar ciertas dudas y preguntas germinales, etc.

También se puede discutir si es bueno distinguir entre los grandes fines de la investigación y los objetivos próximos de la investigación. Metodológicamente interesan más éstos, por muy influidos que estén por los grandes fines axiológicos, ideológicos o paradigmáticos. Se propone que con unos mismos fines axiológicos, etc. podemos llegar a investigaciones concretas con distintos objetivos próximos.

Es de esperar que provocará menos discusiones la idea de que sobre un mismo tema (integración, maltrato, bilingüismo, etc.) cabe plantear distintas investigaciones cuantitativas o cualitativas, según gustos y convicciones del investigador, todas metodológicamente bien planteadas.

El tercer aspecto crítico sobre el que tendremos que clarificar cuestiones y soluciones es el del *planteamiento metodológico* para la resolución del problema de investigación. Son parte de ese planteamiento tanto lo referente al diseño/plan de la investigación como la determinación de en qué sujetos/elementos se va a realizar la investigación, qué datos se van a buscar y cómo se van a analizar. En Valencia se propuso estudiar como tercer aspecto crítico lo referente al diseño/plan de la investigación y como cuarto lo referente a los datos (sujetos, datación, análisis).

Por suerte la mayoría de los investigadores no se dejan atrapar en las diferencias terminológicas en cuanto a diseño, plan, esquema, estrategia, etc. Tampoco pasa gran cosa si una vez más cada uno tenemos preferencias terminológicas con tal de que definamos los términos que empleamos para que nos entendamos traduciéndonos mutuamente.

Las definiciones del diseño/plan de la investigación seguirán siendo distintas por ser distintas las concepciones de la investigación; pero en todas ellas habrá un componente de previsión-organización de las acciones del investigador, otro de respuesta a los interrogantes-objetivos de la investigación y otro de conseguir la calidad (validez/credibilidad) de la investigación.

Habrá que discutir por qué en bastantes proyectos e informes de investigación no se trata expresamente de su diseño/plan. ¿Se da por supuesto que no hay alternativas al que se emplea, que ése es necesariamente el adecuado, que no hay que razonar la opción que se adopta? Suele pasar en los colectivos de investigadores encerrados en sí mismos.

El investigador que por la naturaleza de su investigación busque la validez de la misma encontrará que los conceptos, amenazas y técnicas básicas están bastante estandarizados. Tal vez habría que ampliar más formalmente y expresamente su lógica a la investigación cuantitativa no causal. Además algunos pensamos que la validez de constructo está bien, pero que la validez teórica (Dendaluze, 1997) es más englobadora y útil. Habría que discutirlo más.

Quienes prefieren los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Colás, 1995) pueden plantearse si los que propone Kvale (1996) de coherencia, defensibilidad, verdad pragmática y verdad comunicativa no deben ser atendidos también y encontrar alguna formulación englobadora simplificada. Los procedimientos cualitativos para conseguir la calidad de la investigación, comoquiera que finalmente se categoricen y definan los criterios, parecen estar en claro camino de estandarización.

Parece innegable que ha habido prestaciones mutuas entre las metodologías cuantitativas y cualitativas en cuanto a este aspecto crítico. Puede pensarse el paralelismo, por ejemplo, entre generalizabilidad y transferibilidad, objetividad y neutralidad, etc. Aún así habrá que trabajar más para estructurar mejor cómo van a asimilar las metodologías cuantitativas la legítima preocupación por el contexto, la globalidad y la colaboración de los participantes. Viceversa las metodologías cualitativas la preocupación por las explicaciones/hipótesis alternativas, con atención a los factores que pueden dar origen a esas explicaciones alternativas; por ejemplo, asegurando que se va a disponer de datos sobre esos factores.

Una de las justificadas víctimas del merecido arrinconamiento del positivismo (que no se debe identificar con el cuantitavismo) en las Ciencias Sociales ha sido la definición constitutiva y operativa de las variables. Green y Powell (1990) hablan del fallo en primer lugar del intento de positivistas y positivistas lógicas de dar una definición empírica a los significados, fallo reconocido según ellos por el mismo Carnap; fallo en segundo lugar del operacionismo, aliviado de su miseria por su mismo originador,

Brigedman (1978) y sepultado por Koch (1959); aunque son conscientes de que todavía hay gente que mantiene y defiende el operacionismo.

Según lo anterior está bien que no definamos las variables constitutiva y operativamente. ¿Pero quiere decir eso que está bien que no las definamos claramente de ninguna forma? Los términos, constructos, variables, factores, etc. que utilizamos en las Ciencias Sociales suelen responder a distintas conceptualizaciones o tener matices distintos según quién los usa. Parece obligado por ello que el investigador defina el sentido en que él los usa. Puede no ser suficiente una sola definición, sólo la conceptual o solo la concreta, de los términos que utilizamos. A veces pueden venir bien las dos definiciones, conceptual y concreta. Si algunos piensan que este proceder es dejar entrar por la ventana a las definiciones constitutivas y operativas que expulsamos por la puerta, habrá que discutirlo. Aquí se defiende que una buena definición de las variables contribuye por supuesto a la validez teórica de la investigación, también a las validez interna sobre todo por parte de la datación, sin excluir la validez interna por parte del diseño y del análisis. Y que la definición de las variables es también necesaria en las investigaciones cualitativas por razones análogas.

El aspecto crítico de los *datos* hay que tratarlo en sus tres subaspectos: sujetos, datación y análisis. En cuanto al primero, sujetos de la investigación, parece que las ideas están claras y que hay poco que debatir. Es decir, se determina quiénes son los sujetos o elementos que se quieren investigar, se decide si va a ser toda la población o una muestra, y en este caso de qué tamaño va a ser ésta y cómo se va a seleccionar. Las técnicas aleatorias y no aleatorias están bien explicadas y, por lo mismo, es cuestión de opciones del investigador qué técnicas utilizar según el problema que esté investigando.

Quedan problemas «menores» como superar ciertos tópicos que asocian los grandes números y la finalidad nomotética con la investigación cuantitativa. ¿Tiene, por ejemplo, finalidad nomotética la investigación mencionada al principio del artículo? Por otra parte los investigadores cuantitativistas harán bien en plantearse seriamente la buena utilización de los informantes-clave (Rodríguez y Otros, 1996, 135-139).

Son evidentes las implicaciones de las decisiones referentes a los sujetos en cuanto a los sesgos de selección y para la generalizabilidad / transferibilidad. Lo menos que se puede pedir a todos los investigadores es coherencia entre las distintas elecciones que hagan y una cierta prudencia a la hora de aplicar las conclusiones a otras poblaciones, momentos y situaciones.

El término *datación* engloba tanto la recogida como la elaboración de los datos, tanto cuantitativos como cualitativos. Es un término expresivo y breve para el que hasta ahora los que lo utilizamos no hemos encontrado una alternativa mejor.

La recogida de datos es un aspecto bastante y bien trabajado por las distintas metodologías cuantitativas y cualitativas. En cuanto a la elaboración de tipos y niveles de datación debería hacerse más por parte de las metodologías cualitativas. En este caso no basta con distinguir entre los datos recogidos los directamente numéricos y los verbales; y entre éstos los convertibles a números (a escalas nominales, ordinales y, por qué no, también a escalas de intervalo) y los que se mantienen como verbales. Por de pronto puede haber información útil en todos ellos y se deben analizar todos. La elaboración de datos que hay que trabajar más es la referente a datos verbales que se que-

dan en verbales, ya que también en ellos hay clases de datos que seguramente se prestan a análisis distintos.

La amplia aceptación teórica y sobre todo práctica de la triangulación por parte de casi todas las metodologías ha constituido un gran avance que ha servido no solo para contactar mejor con la realidad, sino también para romper muchas barreras rígidas entre ciertas metodologías. Aún así hay resistencias como las que expresa Ashworth (1996), quien encuentra a Kvale (1996) tal vez demasiado tolerante al combinar entrevistas y cuestionarios. En su caso la inconmensurabilidad llega al nivel técnico. También Fernández Cano (1995, 151) se muestra contrario a triangulaciones injustificadas por responder a supuestos ontológicos y epistemológicos distintos.

Quienes estamos abiertos a las prestaciones mutuas entre metodologías cuantitativistas y cualitativistas las posibilidades son grandes. Además de la triangulación, están los conceptos de validez y fiabilidad, la concepción múltiple de la realidad, la importancia de los datos «desde dentro», los estudios en profundidad, la importancia de los datos obtenidos en situaciones naturales y enmarcados en una globalidad, etc. Habrá que discutir estas y otras posibilidades, sus límites y limitaciones.

En cuanto al *análisis de datos* la situación ha sido muy distinta en el campo cuantitativo y cualitativo. Se lleva mucho tiempo utilizando y mejorando la Estadística y el investigador que quiere hacer análisis estadísticos tiene a su disposición muchas opciones e instrumentos muy preparados, a pesar del debate en torno a la prueba de hipótesis (Wilcox, 1998; Shrout, 1997; Glass, 1995; Cohen, 1994; Schmidt, 1994; Meehl, 1990). El progreso en el campo cualitativista ha sido muy notable en poco tiempo y cada vez los procedimientos son más adecuados, sofisticados y con instrumentación informática.

Aún así queda mucho margen para retos y debates. El primero tan elemental como el de la mayor o menor separación de los análisis cuantitativos y cualitativos. La gran mayoría de los cualitativistas (Rodríguez y Otros, 1996; Colás, 1994) no renuncian a las aportaciones de los análisis estadísticos, por muy en su sitio que haya que ponerlos. Muchos cuantitativistas sólo se molestan en analizar los datos verbales si se cuantitativizan al menos en forma de categorizaciones. Entre cuantitativistas se da con frecuencia una confusión en cuanto al término mismo de datos «cualitativos», que para muchos son los datos categorizados a un nivel nominal u ordinal. Es un sentido habitual, pero hay otros sentidos.

Los investigadores cuantitativos no pueden dejar sin analizar información relevante y rica simplemente porque los datos son verbales y no se puede utilizar la Estadística o no se puede utilizar fácilmente. ¿Por qué si los cualitativistas no renuncian a la Estadística los cuantitativistas no se abren igualmente a la posibilidad de análisis no estadísticos?

Además bastantes cualitativistas podrían plantearse el adaptar la buena lógica de los análisis estadísticos en cuanto a no aceptar cualquier diferencia como significativa (aunque se emplee el término no en sentido estadístico), o como prueba de que los datos confirman sus expectativas. Se oye decir con frecuencia que gracias a tal programa de intervención el colectivo X está mejor que antes. Es legítimo preguntar a quien así habla si la determinación del mejor o peor es a «ojímetro», si es poco o mucho

mejor, si hay datos para comparar el antes y después, si es gracias al programa o a otras cosas, si hay datos para clarificar esto último, etc.

Respecto al aspecto crítico de la *globalización* sería bueno otra vez no enredarse en distinciones terminológicas entre obtención de resultados en los análisis, interpretación de los resultados, discusión de los mismos, integración de la investigación, globalización, etc. Cada término resalta algo y cada matización encierra un enriquecimiento. Pero en lo que se quiere insistir en este aspecto que llamamos globalización y que además consideramos crítico es en que el investigador debe levantar la vista de cada interrogante, objetivo, análisis, resultado y conclusión particular hacia el conjunto de la investigación, para tratar de ver lo que significan y aportan en conjunto todas las cosas particulares que se han hecho; qué se ha aprendido en el conjunto de la investigación.

Las conclusiones de una investigación no son sólo la suma de las conclusiones particulares que se han ido obteniendo en distintos momentos particulares de la investigación o sobre interrogantes y objetivos particulares. Hay que sacar también conclusiones basadas en la interrelación de las conclusiones particulares. Aparte de que es legítimo y casi una obligación el mirar también cómo se relaciona lo que hemos visto en nuestra investigación con las teorías y autores que han tratado el tema y con las investigaciones previas a la nuestra. De aquí surgen también algunas conclusiones.

En el caso de algunas investigaciones cualitativas, las más tópicamente típicas, es el momento de «reconstruir» objetivos y conclusiones parciales que han ido dándose a lo largo de todo el proceso de investigación, reconstruirlas en un todo más global y globalizador o al menos agruparlas al final de la investigación. Lo pueden hacer por sí mismos los lectores del informe de la investigación; pero quien mejor puede hacerlo es el mismo investigador.

Por supuesto, según nos recuerdan Huck y Sandler (1979, 239-244) la interpretación de los resultados es distinta según quién la haga. Habrá quien aplique también aquí el concepto de inconmensurabilidad de Feyerabend (1981). Decía que las interpretaciones científicas dependen del marco teórico y por lo mismo no pueden compararse hipótesis rivales, pues surgen de supuestos teóricos distintos. Esta discusión puede llevar a situar y operacionalizar mejor el concepto de «acuerdo entre interpretadores» desde la ontología y epistemología hasta la metodología y las técnicas.

Otro punto de debate y posible clarificación es hasta qué punto las conclusiones deben estar atadas a los datos o hasta dónde pueden llegar las inferencias interpretativas del investigador. Cronbach (1987, 22) nos recuerda que todas las conclusiones son inferencias, pues van más allá de los datos con la ayuda de supuestos y presuposiciones. Es decir, las conclusiones no se basan únicamente en los datos, sino también en una amplia base de supuestos, muchos de ellos susceptibles de discusión.

3. PLANO OPERATIVO-ORGANIZATIVO

Puesto que el buen quehacer estará muy influido por consideraciones del plano conceptual-epistemológico, conviene que antes de hacer nada cada investigador se aclare sobre sus propias ideas y convicciones sobre la investigación. Lo que cierta-

mente siempre debe tener claro es qué clase de investigación está haciendo, y por qué esa y no otra.

En concreto si defendemos el pluralismo integrador se nos amplían enormemente las posibilidades; pero también nos obliga a conocer mejor más alternativas antes de adoptarlas en la práctica. Esto normalmente nos lleva a trabajar más en equipos de investigación más interdisciplinares y con distintos saberes metodológicos y técnicos.

Uno de los retos es superar la organización legislativa en áreas de conocimiento y departamentos que ha reforzado la tendencia a encerrarnos en guetos profesionales y como consecuencia en conceptualizaciones y metodologías dominantes en nuestros ghettos. Tendremos que hacer un esfuerzo por escucharnos más, discutir más, y estar dispuestos a aprender unos de otros.

Tendremos también que operacionalizar mejor que hasta ahora los intercambios, discusiones y asesoramientos varios por correo electrónico e Internet. Lo hábil será que a partir de un cierto volumen de trabajo lo convirtamos en parte de nuestro trabajo contabilizado y remunerado.

Un «detalle» muy práctico es el de las líneas de investigación en general y en concreto de los metodólogos. Habrá que trabajar seriamente, por bien que atendamos a la mejora del método y a su docencia, para que todo metodólogo tenga al menos una línea de investigación. Esto tiene muchas ventajas, pues entre otras cosas enraiza el saber metodológico en un campo concreto posiblemente con mayor eco social.

4. PLANO FORMATIVO-DIDÁCTICO

Los retos en este plano formativo-didáctico tienen dos frentes, el formativo por un lado y el didáctico por otro. El formativo incluye la formación inicial y la permanente. La formación inicial se consigue normalmente como parte de los estudios universitarios conducentes al título que sea. Las desigualdades entre las distintas titulaciones en Ciencias Sociales son muy grandes tanto en cuanto a las asignaturas metodológicas obligatorias como en cuanto a las posibilidades de formación que ofrecen en forma de asignaturas optativas, practicums/practica, existencia o no de un itinerario de investigación-evaluación, configuración del tercer ciclo y programas de doctorado, desarrollo de tesis, inclusión de alumnos en equipos de investigación, etc.

A partir de la formación metodológica inicial que tenga, cada profesional interesado en hacer investigación se tiene que plantear su formación permanente. Se sabe que a investigar se aprende sobre todo haciendo investigación, preguntando mucho, estudiando lo que haga falta y no aceptando como definitivos los límites y las lagunas que uno tenga. En cada investigación en que uno participe debe forzar sus propios límites. Oportunidades caras y baratas de formarse siempre hay, comenzando por aprovechar las ofertas ordinarias de los planes de estudio del entorno en que uno se mueve. También jugarán un papel fundamental los asesoramientos y pequeñas clases concretas por parte de profesionales que saben más que uno mismo sobre ciertos métodos y técnicas de investigación. La forma más directa de conseguir esta formación continua es entrar en equipos de investigación, cuanto más interdisciplinares mejor. Es condición estar dispuesto a aprender y a veces dedicar el tiempo necesario a estudiar.

Otra cuestión a plantearse es si escogemos ser investigadores de un solo método, por saber y por utilización real. Otra cosa es que queramos saber sobre todo de un método y sobre ciertas técnicas. Habrá que ver si aceptamos lo que Seidman (1993, 6) dice sobre los alumnos que hacen investigación cualitativa sin aprender los puntos fuertes de la investigación cuantitativa. Según él tienden a no entender ni la historia del método que están usando, ni las críticas del positivismo y de la experimentación de las cuales han surgido algunos enfoques de la metodología cualitativa. El se ha decantado por las metodologías cualitativas tras hacer una tesis doctoral cuantitativa, experiencia que no le gustó.

Se puede plantear por analogía si quienes se decantan casi exclusivamente por métodos y técnicas cuantitativas se pueden permitir en los tiempos actuales el no aprender los puntos fuertes de las metodologías cualitativas.

En la práctica muchas actitudes de aprendizaje están centradas en torno a la Estadística. Renunciar totalmente a ella es mucho renunciar. El problema concreto es cuánto saber de Estadística en todo caso y sobre todo si se hace preferentemente o exclusivamente investigación cualitativa. La respuesta general es que cuanta más Estadística se sepa mejor. Por comprender otras aportaciones y por tener abierta la opción de utilizarla si ha lugar, que normalmente la habrá. Es malo renunciar a una opción porque no se está en condiciones de saber utilizarla. Desde luego es del género tonto denigrar algo en el fondo porque no se sabe sobre ello. Es peor que el caso de las uvas verdes de la zorra de la fábula.

El argumento anterior es totalmente extensible a los cuantitativistas en cuanto a los análisis de datos verbales, que contienen tanta información y que son productos de técnicas (observación participante, entrevistas, documentos, etc.) que un investigador debe conocer al menos en sus grandes líneas.

El frente didáctico también nos presenta varios retos: Qué enseñamos sobre la investigación, cuántas metodologías y técnicas enseñamos, qué metodologías y técnicas enseñamos más, etc. Esto está condicionado por el entorno en que se desarrolla la función docente-didáctica y que es muy desigual en cuanto a posibilidades y medios. Comenzando por los planes de estudio de cada universidad, por el poder de los distintos departamentos y por el reparto de cargas docentes, etc. Las opciones son varias y por lo mismo caben varios debates y discusiones.

El primer debate es cuál es la mejor concatenación entre asignaturas de iniciación, profundización y especialización de métodos y técnicas de investigación, evitando repeticiones innecesarias de contenidos al mismo nivel de explicación. Después cabe discutir si centrarse o no casi exclusivamente en un tipo de metodología y de técnicas cuantitativas o cualitativas.

Con mentalidad de pluralismo integrador y como un punto de partida para una posible clarificación de ideas se propone que en los cursos de iniciación a la metodología de la investigación, incluso en los cursos de profundización, se estructure la docencia en torno a los aspectos críticos, explicando cuál es la esencia del aspecto crítico que se estudia; qué cuestiones se plantean y cómo las resuelven las distintas metodologías cuantitativas y cualitativas; cómo le afectan las líneas transversales y, si se quiere, exteriorizar qué podrían aprender los unos de los otros, las posibles prestaciones mutuas.

Una ventaja muy importante del enfoque del pluralismo integrador es la libertad con que se estudian los problemas metodológicos y la receptividad con que se escuchan todas las opiniones y aportaciones. Incluso un problema interesante que menciona Stallings (1995) adquiere una nueva dimensión. El habla de primera y segunda generación de profesores de metodologías cualitativas. Con la perspectiva del pluralismo integrador uno puede venir de donde venga, estar marcado por ciertas influencias y tener ciertas querencias metodológicas básicas. Eso no es obstáculo para una buena docencia con tal de que los alumnos oigan los posicionamientos y argumentos principales de los distintos enfoques, se fomente una actitud abierta a aprender de quien tenga algo que aportar, se favorezca la crítica de los puntos fuertes y débiles de las distintas metodologías y técnicas, y tengan la oportunidad de profundizar en aquéllas concretas que más les atraigan.

Las asignaturas de especialización parece claro que deben centrarse en métodos o técnicas específicas, cuantitativas o cualitativas, a elección según el gusto del alumno. La habilidad de la oferta docente consistirá en conjugar las optativas que se ofrecen en las distintas titulaciones de forma que el alumno en cada cuatrimestre tenga realmente opción a escoger entre metodologías y técnicas cuantitativas y cualitativas.

CONCLUSIÓN

Los retos propuestos en ningún caso se presentan como una lista exhaustiva. Además en vez de éstos podrían haberse propuesto otros. Si aparecen otras listas, cada uno podrá escoger los que más le interesan o preocupan. Con el intercambio y de la discusión ganaremos todos. Es una tarea siempre inacabada que no terminará, como no terminarán otras cosas, en el año dos mil.

BIBLIOGRAFÍA

Ashworth, P. (1996). The primacy of conversation. The humanistic Psychology, 24(2), 283-290.

Bartolomé, M. (1990). Elaboración y análisis de datos cualitativos aplicados a la investigación-acción. Barcelona: PPU.

Brewer, J.; Hunter, A. (1990). Multimethod research. London: Sage.

Bridgeman, P.N. (1978). Operationism. In Hardy, W.G. (Ed.). Language, thought and experience. Baltimore, MD: University Park Press.

Code, L. (1991). What can she know? Feminist theory and the construction of knoledge. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Cohen, J. (1994). The earth is round ($p < .5$). American psychologist, 49(12), 997-1.003.

Colás, P. (1995). La metodología cualitativa. En P. Colás, L. Buendía: Investigación educativa (pp. 249-290). Sevilla: Alfar.

Coulter, X. (1996). On rebuttals by scientists. Contemporary Psychology, 41(12), 1.226.

Cronbach, L.J. (1987). Issues in planning evaluations. In R. Murphy; H. Torrance (Eds.). Evaluating Education: Issues and methods (pp. 4-35). London: Harper & Row.

Dendaluze, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. Revista de investigación educativa, 26, 9-32.
Dendaluze, I. (1997). La validez teórica de las investigaciones empíricas en Ciencias Sociales. Revista internacional de estudios vascos, 42(1), 77-101.
Fernández Cano, A. (1995). Métodos para evaluar la investigación en Psicopedagogía. Madrid: Síntesis.
Feyerabend, P.K. (1991). Tratado contra el método. Madrid: Tecnos.
Glass, G.V. (1995). Review of Harris Cooper. Hedges, L.V. (Eds.). The handbook of research synthesis. New York: Russell Sage Foundation. Contemporary Psychology, 40(8), 736-738.
Green, C.D., Powell, R. (1990). Comment on Kimble's generalism. American psychologist, 45(4), 556-557.
Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (1989). Fourth generation evaluation. Newbury Park, California: Sage.
Huck, S., Sandler, H.M. (1979). Rival hypotheses: Alternative interpretation of data based conclusions. New York: Harper.
Kemmis, S. (1993). Foucault, Habermas and evaluation. Curriculum studies, 1(1), 35-54.
Koch, S. (Ed.) (1959). Psycology: The study of a science. New York: McGraw-Hill.
Kuhn, T.S. (1962). La estructura de las revoluciones científicas. Madrid: Fondo de cultura económica.
Kvale, S. (1996). InterViews: An introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks, CA: Sage.
Meana, L. (1996). La minirrevolución de Thomas Kuhn. El País-Babelia, 13-7-96, p. 14.
Meehl, P.E. (1990). Why summaries of research on psychological theories are often uninterpretable. Psychological reports, 66, 195-244.
Miguel Díaz, M. de (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluze (Coord.). Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Madrid: Narcea, pp. 60-77.
Munarriz, B. (Coord.) (1997). Investigación participativa. Donostia: Ibaeta Pedagogía.
Orden, A. de la; Mafokozi, Joseph (1997). Implicaciones de algunos planteamientos epistemológicos post-positivistas en la investigación educativa. Bordón 49(4), 347-358.
Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Archidona (Málaga): Aljibe.
Schmidt, F.L. (1994). Quantitative methods and cumulative knowledge in Psychology: Implications for the training of researchers. The Score, 17(4), 5-6.
Searle, J.R. (1997). La construcción de la realidad social. Barcelona: Paidós.
Seidman, I.E. (1991). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in Education and the Social Sciences. New York: Teachers College Press.
Shadish, W.R. (1989). Critical multiplism: A research strategy and its attendant tactics. In Sechrest, L., Freeman, H., Mulley, A. (Eds.). Health services research: A focus on AIDS, pp. 5-28. Rockville, MD: Agencia Health Care Police Res.
Shrout, P.E. (1997). Should significance tests be banned? Introduction to a special section exploring the pros and cons. Psychological science, 8, 1-2.

Stallings, W.M. (1995). Confessions of a quantitative educational researcher trying to teach qualitative research. Educational researcher, 24(3), 31-32.

Wilcox, R. (1998). How many discoveries have been lost by ignoring modern statistical methods? American psychologist, 53(3), 300-314.

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Revista de Investigación Educativa, 1998, Vol. 16, n.º 1, págs. 27-45

ELABORACIÓN DE UN SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS SOCIOMÉTRICO: SU APLICACIÓN EN AULAS MULTICULTURALES

Flor Cabrera, M.ª Ángeles Marín, Julia V. Espín y Mercedes Rodríguez
Universidad de Barcelona

RESUMEN

En este artículo se presenta un sistema de categorías para analizar la situación psicosocial de las personas dentro de un grupo. Supone una forma de análisis de la información más cualitativa y dinámica que la que ofrecen los tradicionales índices sociométricos. En las categorías se contempla no sólo la cantidad de elecciones, rechazos y percepciones emitidas y recibidas, sino también la calidad de las relaciones establecidas. Una vez analizada la consistencia interna entre analistas, se aplica el sistema de categorías elaborado al análisis de tests sociométricos aplicados a alumnado de educación primaria y escolarizado en aulas multiculturales a fin de estudiar el nivel y naturaleza de la integración de diferentes minorías étnicas. El resto del artículo se destina a presentar los resultados obtenidos del análisis de la integración de la muestra de 95 alumnos y alumnas pertenecientes a distintas minorías étnicas y a describir las conclusiones y límites del mismo.

ABSTRACT

That contribution shows a categorisation system in order to analyse the psicosocial setup of people inside a group. It implies a kind of information analysis more qualitative and dinamic than the traditional and well known sociometric indexes. The categories present not only the quantity of recieved choices, rejections and perceptions, but the quality of established relations. Studied the intern consistency by different analistds, the elaborated categorical system can by applied to the study of sociometric tests to the primary students in multicultural classroom, in order to study the level and nature of integration among different ethnic minorities.

A least, that contribution ofers the outcomes from the analysis of the integration of a sample of 95 students (girls and boys) from several ethnic minorities and describes their limits and conclusions.

1. INTRODUCCIÓN

La finalidad de este artículo es presentar un sistema de categorías para el análisis de la situación psicosocial de las personas dentro del sistema de relaciones de un grupo. En los estudios psicométricos normalmente se utilizan como indicadores del nivel de integración en un grupo algunos índices sociométricos en los que se cuantifica de alguna manera la posición de los sujetos; tomándose como referencia el recuento de las respuesta de un grupo a preguntas sobre sus preferencias, rechazos y respectivas percepciones a la hora de elegir compañeros y compañeras para realizar una actividad (Morales, 1975; Arruga, 1979; Bastin, 1973). La ventaja indudable de estos índice es su objetividad en la medida del nivel de integración, pero se reconoce que la información proporcionada por ellos es muy pobre respecto a la que se puede obtener a través de la interpretación más dinámica que ofrece la representación gráfica (sociograma) del sistema de relaciones del grupo en general y de los sujetos en particular.

Esta deficiencia de los tradicionales índices sociométricos nos animó a elaborar un sistema de categorías, de naturaleza más cualitativa que éstos, lo suficientemente exhaustiva y excluyente como para reflejar la posición de los sujetos dentro del sistema de relaciones del grupo. En este sistema de categoría se contempla no sólo el nivel de elecciones y rechazos que reciben los sujetos, sino también la calidad de las relaciones que establecen con el grupo y de éste con ellos.

El sistema de categorías elaborado se ha aplicado al análisis de los tests sociométricos aplicados a una muestra de alumnado de Educación Primaria escolarizados en aulas multiculturales a fin de estudiar el nivel de integración de diferentes minorías étnicas. El sistema de categorías elaborado nos permite analizar no sólo el nivel de integración de las minorías dentro de la dinámica de relaciones en sus grupos-clase, sino también la naturaleza de esta integración.

Se trata de un sistema de análisis de resultados sociométricos que permite responder a preguntas tales como ¿en qué medida las minorías se muestran abiertas al grupo-clase o prefieren relacionarse sólo con el alumnado de su propia minoría?, ¿se tratan de alumnos/as aislados/as o ignorados/as en el grupo?; ¿qué actitud tiene la clase hacia las minorías? ¿se muestra receptiva, rechaza o ignora a estos colectivos?; ¿en qué medida la imagen que tiene el alumnado de las minorías sobre su posición en el grupo corresponde con la que el grupo les devuelve? La respuestas a estas preguntas y a otras que se concretarán a lo largo del trabajo ofrecerán una visión del nivel y naturaleza de la integración de los/as alumnos/as de las minorías dentro de la dinámica de relaciones que se establecen en sus respectivos grupos clase.

El sistema de categorías elaborado representa un paso más allá en la interpretación de los resultados del test sociométrico respecto a los trabajos realizados por Davey

(1982), Denscombe y otros (1986), Thirkell y Worrall (1989) y Díaz Aguado y Baraja (1993) con minorías étnicas y los de Asher Hymel (1981), Conoley y Conoley (1983), Connolly (1983) en otros contexto, en los cuales la variable integración social se mide exclusivamente mediante el índice «estatus sociométrico» (cantidad de elecciones y rechazos recibidos).

2. DESCRIPCIÓN DEL TEST SOCIOMÉTRICO

El test sociométrico elaborado incluye las siguientes preguntas:

- Preferencia positiva: *De tus compañeros o compañeras de clase ¿con quién o quiénes te gustaría sentarte en autobús cuando hacéis una salida?* Con esta pregunta pretendemos conocer las preferencias de relaciones que manifiesta el alumnado de las minorías respecto a los de la mayoría y a la inversa, así como sus situaciones en el sistema de relaciones afectivas que se establecen en el grupo.
- Percepción de preferencia: *¿Quién o quiénes de tus compañeros y compañeras crees que te han elegido a ti para sentarse contigo en el autobús cuando hacéis una salida?* Los resultados de esta pregunta permiten conocer en qué medida la imagen que tienen los sujetos sobre su posición en el grupo, se corresponde con la que tienen en realidad, es decir, con la que el grupo les devuelve. Permitirá hacer un diagnóstico del mayor o menor realismo perceptivo del alumnado respecto a las relaciones afectivas positivas que mantiene en su clase.
- Rechazo: *¿Con quién o quiénes no te gustaría sentarte en el autobús cuando hacéis una salida?* Con esta pregunta pretendemos conocer las relaciones de antipatía que se establecen en el grupo y la posición de las minorías en ellas.
- Percepción de rechazos: *¿A quién o quiénes crees que no le gustaría sentarse contigo en el autobús cuando hacéis una salida?* Los resultados de esta pregunta permiten diagnosticar si la minoría se siente o no rechazada por la mayoría, y su realismo perceptivo respecto a las relaciones de antipatía que mantiene con el grupo.

Como puede observarse se trata de preguntas afectivas sobre preferencias deseadas y no sobre hechos. Hemos considerado que para los objetivos que perseguimos era más interesante el análisis de las relaciones de simpatía y antipatía latentes en el grupo, expresadas por los deseos de preferencias y rechazos que manifiesta el alumnado, que las establecidas entre ellos, que muchas veces son impuestas por las mismas condiciones físicas del contexto.

Hemos optado por elecciones ilimitadas en todas las preguntas (el alumnado puede elegir en cada una de ellas a todos los compañeros/as que quieran) para obtener una mayor espontaneidad en sus respuestas y determinar la real expansividad del alumno y la alumna hacia el grupo, tanto la de signo positivo como la de negativo. No obstante, hemos utilizado en la pregunta una actividad —*sentarse en el autobús*— que no favorece que se hagan muchas elecciones, procurando así una mayor discriminación entre una verdadera expansividad y una expansividad animada por la actividad que se propone en la pregunta.

El cuestionario sociométrico se imprimió en lengua castallana y catalana a fin de adaptarlo a la lengua de aprendizaje, quedando a discreción del alumno el utilizar una u otra versión.

3. APLICACIÓN DEL TEST SOCIOMÉTRICO

La aplicación de los tests sociométricos fue realizada por personal colaborador de la investigación. Estas personas fueron preparadas especialmente para ello y prácticamente en todas las aplicaciones estaban presentes dos de ellas a fin de controlar y optimizar las condiciones en que se realizaban la aplicación, atendiendo a las necesidades especiales del alumnado, especialmente el de las minorías étnicas (por ejemplo, no saber el castellano o el catalán).

Las personas colaboradoras debían realizar una memoria que recogiera todas las circunstancias e incidencias que ocurrieran durante la aplicación. Era imprescindible consultar dicha memoria para dar o no credibilidad a los resultados, o para interpretarlos con ciertas cautelas. A pesar de que se procuró controlar las condiciones de aplicación, en algunos colegios fue totalmente imposible conseguir unas condiciones mínimamente aceptables por falta de colaboración e indisciplina del alumnado de la clase en cuestión, por lo que tuvieron que ser desechados de la muestra definitiva.

4. ELABORACIÓN DEL SISTEMA DE CATEGORÍAS SOCIOMÉTRICAS

El proceso hasta llegar al sistema de categorías definitivo que presentamos más abajo, es el propio de estos casos. Al principio se elaboró un bosquejo de sistema, posteriormente se analizaron las respuestas del alumnado de las minorías de tres clases lo que permitió dejarlo muy acabado, de tal manera que en el transcurso del análisis no hubo necesidad de añadir ninguna categoría más para recoger algún aspecto significativo que afectara a un número importante del alumnado; aunque sí algún aspecto que, siendo de cierto interés señalarlo, sólo afecta a algunos casos particulares, como se verá en los comentarios de los resultados.

El sistema elaborado lo conforman las siguientes 9 dimensiones sociométricas y sus categorías subyacentes.

A. *Nivel de expansividad positiva de las minorías hacia la clase*: recoge el nivel de apertura de las minorías hacia el grupo y hacia quién se dirige esta expansividad. Se realiza a partir del análisis de las elecciones efectuadas por las minorías. Se trata de una dimensión que nos indicará el interés de las minorías por relacionarse con el grupo.
   A.1. Baja expansividad: no hace ninguna elección o muy pocas comparadas con las que hacen el resto de sus compañeros. A su vez, presenta tres subniveles:
      A.1.1. No elige a nadie o elige a alguien marginado.
      A.1.2. Elige a muy pocos pero indistintamente dirigidas, es decir, no concentra sus preferencias en compañeros/as de la misma minoría.

A.1.3. Bajo nivel de elecciones y, además, dirigidas tan sólo a compañeros o compañeras de su misma minoría.

A.2. Nivel normal del expansividad: presenta un número de elecciones semejante al de sus compañeros/as de clase y se dirigen de forma indistinta, es decir, eligen tanto a compañeros/as de su misma minoría como a los de la mayoría.

A.3. Alto nivel de expansividad: sujetos que eligen a muchos compañeros o compañeras, destacando por encima de lo normal de elecciones que se hacen en su clase.

B. *Nivel de receptividad del grupo-clase hacia las minorías:* recoge el comportamiento que expresa la clase hacia la minoría a partir del análisis de las elecciones efectuadas por el grupo.

B.1. Bajo nivel de elecciones: no recibe elecciones o muy pocas (1 ó 2) por parte del grupo. Se trata de una persona situada en el círculo exterior del sociograma, sea en la figura de ignorado sea en la de olvidado. A la vez, presenta tres niveles:

B.1.1. No recibe ninguna elección o sólo una de algún marginado.

B.1.2. Recibe muy pocas elecciones pero no son especialmente de su minoría o de algún marginado.

B.1.3. Recibe muy pocas elecciones y son fundamentalmente de su minoría o de alguien perteneciente a alguna minoría.

B.2. Nivel de elecciones recibidas normal dentro de su grupo, e indistintamente recibidas, es decir, le eligen tanto alumnos/as de su propia minoría como de la mayoría.

B.3. Nivel alto de elecciones recibidas: lo eligen muchos compañeros/as, destacándose de la mayoría de sus compañeros/as por el mayor número de elecciones recibidas.

C. *Nivel de expansividad negativa de las minorías:* recoge el grado de antipatía que expresan las minorías hacia la clase mediante el análisis de los rechazos que emiten.

C.1. No rechaza a nadie o a uno insignificante: recoge principalmente los casos donde no se ha emitido rechazo o si se ha hecho es a un compañero o compañera que por su posición en el grupo no parece significativo tal rechazo.

C.2. Igual que otros compañeros/as: se trata de alumnado que emite un número de rechazos similar al que hace la mayoría de la clase, sea que los emita a toda la clase, sea que los emita al sexo contrario; un caso muy frecuente es el elevado número de rechazos que emiten las niñas hacia los niños independientemente de la minoría.

C.3. Elevado nivel de emisión de rechazos: es alumnado que emite un número de rechazos superior a los que hacen la mayoría de sus compañeros/as.

C.4. Rechaza sólo a los de su propia minoría: categoría que se añadió en el transcurso del análisis creyéndose que podrían encontrarse algunos en esta situación, pero sólo recoge el caso particular que planteó su necesidad, puesto que esta situación no se da en el alumnado analizado.

D. *Nivel de rechazo hacia las minorías por parte del grupo:* recoge el grado en que el grupo rechaza a las minorías a partir del análisis de los rechazos emitidos por sus miembros. Muestra el nivel de antipatía que expresa el grupo hacia las minorías.
   D.1. No recibe rechazos o uno poco significativo: incluye aquél que no recibe ningún rechazo o si recibe alguno es de alguien que por su posición en el grupo no es un rechazo significativo (por ejemplo, lo recibe de un alumno/a que se ha dedicado a rechazar a muchos).
   D.2. Recibe un nivel de rechazo igual que sus compañeros/as: recibe un número de rechazos similar al que reciben sus compañeros/as, ya sean del grupo total ya sea de su mismo sexo; es frecuente que los niños tengan un mayor número de rechazos que las niñas porque éstas suelen rechazarlos bastante.
   D.3. Recibe un alto nivel de rechazo: tiene un número de rechazos netamente superior al que reciben sus compañeros o compañeras.
   D.4. Sólo recibe rechazos de compañeros/as de su propia minoría: categoría que se añadió en el transcurso del análisis creyéndose que podrían encontrarse algunos en esta situación, pero sólo recoge algún caso muy particular.

E. *Nivel de integración de las minorías en el grupo:* recoge la apreciación global de la situación de las minorías dentro del grupo a partir del análisis de sus posiciones dentro del sociograma grupal (representación gráfica de los resultados del test sociométrico) y de las relaciones que establecen con sus compañeros o compañeras.
   E.1. Sin integración.
      E.1.1. Aislados: alumnos/as que no realizan ni reciben ningúna elección.
      E.1.2. Sin integración relacionándose tan sólo con algún marginado o poco integrado como él, que no sea de su misma minoría.
      E.1.3. Sin integración y sólo relacionado con alguno de su minoría o con deseos de relacionarse con ella: sólo se abre hacia los compañeros/as de su misma minoría.
      E.1.4. Sin integración pero abierto al grupo: son alumnos o alumnas ignorados por la clase en cuanto que ellos emiten elecciones a compañeros/as relativamente bien situados en el grupo e independientemente de su minoría, pero no reciben ninguna elección o tan sólo una muy poco significativa en el contexto de sus relaciones (puede ser de alguien que ha elegido prácticamente a toda la clase o todos los de su género como a veces suele suceder).
   E.2. Bajo nivel de integración: alumno/a situado en los círculos externos del sociograma, pero con alguna relación; no reciben muchas elecciones pero sí algunas que pueden ser o no recíprocas.

E.3. Buen nivel de integración:
  E.3.1. Bien relacionado: alumnado situado en los círculos medios y centrales del sociograma con un buen sistema de relaciones.
  E.3.2. Populares: alumnado situado en el círculo central y con un nivel de elecciones netamente superior a las recibidas por la mayoría de sus compañeros/as.

F. *Percepción de preferencias de las minorías:* recoge las expectativas de elección positiva de las minorías a partir de analizar las preguntas de percepción de preferencias positivas. El interés de esta dimensión está en indicar la imagen que tienen las minorías de sus relaciones afectivas con el grupo.
  F.1. Bajo nivel de expectativas: los alumnos/as dejan en blanco la respuesta o indican muy pocos compañeros comparados con los que indican el resto del grupo.
    F.1.1. Expectativas prácticamente nulas: recoge los casos en que los alumnos/as no contestan a la pregunta o indican expresamente que no saben quién les ha elegido, o si lo hacen tan sólo indican uno que no parece ser significativo dentro de su sistema de relaciones.
    F.1.2. Bajo nivel de expectativas y además referidas sólo a los de su minoría: el alumno/a cree que sólo lo eligirán compañeros/as que pertenecen a su misma minoría.
    F.1.3. Bajo nivel de expectativas pero indistintamente distribuidas: creen que les eligirá uno o dos compañeros o compañeras (cuando en términos generales la mayoría del grupo indican más) pero no necesariamente perteneciente a su propia minoría.
  F.2. Nivel de expectativas normal: el alumno/a cree que va a tener un número de elecciones similar al que expresan sus compañeros/as del grupo.
  F.3. Nivel alto de expectativas: cree que será elegido por un número mayor de los que expresan sus compañeros/as de clase.

G. *Percepción de rechazos de las minorías:* se recoge las expectivas de rechazos de las minorías a partir de analizar la pregunta sobre percepción de rechazos. Proporciona la percepción que tiene el alumnado sobre las relaciones de antipatía que mantiene con sus compañeros/as. En qué grado se considera más o menos rechazado.
  G.I. Bajo nivel de percepción de rechazos: son aquellos casos donde dejan sin respuesta la pregunta o tan sólo indican que lo rechazará uno que no parece significativo en su sistema de relaciones.
  G.2. Nivel de percepción de rechazo normal dentro de su grupo: creen que tendrán un número de rechazos semejante al que expresa la mayoría de sus compañeros/as, sea del grupo general, sea de su mismo grupo sexual.
  G.3. Alto nivel de percepción de rechazo: cree que va a ser muy rechazado.

H. *Realismo perceptivo de preferencias:* recoge en que medida coincide la imagen que el alumno/a tiene de su sistema de relaciones positivas con la que el grupo expresa sobre ellas. Se diagnostica a partir de contrastar las elecciones de preferencias positivas que recibe el alumno/a con las que cree que va a recibir, según expresa en la pregunta de percepción correspondiente.
   H.1. Sí: existe una gran coincidencia entre las elecciones que el alumno/a de la minoría espera recibir de sus compañeros y las que realmente recibe, tanto por lo que se refiere al número como a la dirección de las mismas.
   H.2. No: hay muy poca coincidencia entre las elecciones que el alumno/a espera recibir de la clase y las que realmente recibe, tanto por lo que se refiere al número de elecciones como a la dirección de las mismas.
   H.3. Ambiguo: incluye los casos donde no se puede apreciar con claridad si el alumno/a tiene o no un realismo perceptivo, bien porque deja algunas preguntas en blanco, bien porque en parte coincide las elecciones que espera recibir y las que recibe y en parte no coincide.

I. *Realismo perceptivo de rechazos:* recoge en qué medida coincide la imagen que el alumno o alumna tiene de su sistema de relaciones de antipatía con la que el grupo le devuelve. Se diagnostica a partir de contrastar los rechazos que recibe el alumno/a con los que él cree que va a recibir, según expresa en la pregunta de percepción correspondiente.
   I.1. Sí: existe un gran coincidencia entre los rechazos que el alumno/a de la minoría espera recibir y los que realmente recibe, tanto por lo que se refiere al número como a la dirección de los mismos.
   I.2. No: hay muy poca coincidencia entre los rechazos que el alumno o alumna espera recibir de la clase y los que realmente recibe, tanto por lo que se refiere al número de rechazos como a la dirección de los mismos.
   I.3. Ambiguo: incluye los casos donde no se puede apreciar con claridad si el alumno/a tiene o no un realismo perceptivo sobre los rechazos, bien porque deja algunas preguntas en blanco, o bien porque en parte coinciden los rechazos que espera y los que recibe y en parte no.

5. ESTUDIO DE LA CONSISTENCIA ENTRE ANALISTAS

Uno de los problemas de fiabilidad más graves que se presenta en la metodología del Análisis de Contenido es la consistencia entre los analistas en el momento de asignar las unidades de análisis a una u otra categoría. El no asegurar este aspecto puede invalidar los resultados hallados. En nuestro caso, el analisis sociométrico a realizar era bastante complejo puesto que, aún siendo exhaustivas las definiciones, la mayoría de las categorías debían contemplarse en el contexto más amplio del grupo. Es decir, la situación que caracterizaba al alumnado de la minoría para asignarle a uno u otro nivel de las categorías, dependía del sistema de relaciones del grupo y del comportamiento de la mayoría de sus miembros.

Condiciones que se tuvieron en consideración a fin de asegurar la consistencia interna entre los analistas fueron:

a) Los analistas fueron las mismas personas que elaboraron el sistema de categorías lo que garantiza que su interpretación sea igual, además de la experiencia de analizar conjuntamente a varios alumnos/as (11 alumnos/as pertenecientes a tres clases).
b) Cuando se estableció el sistema de categorías definitivo se realizó un estudio sobre el índice de acuerdo entre las analistas. Se eligieron cuatro colegios y al azar dentro de ellos a dos alumnos/as de las minorías que fueron analizados por cada una de ellas por separado. Posteriormente se calculó el índice de acuerdo entre ambas categorizaciones. Se obtuvo un índice de acuerdo del 96%.

Consideramos que está asegurada la fiabilidad del análisis por lo que se refiere a la consistencia entre analistas, a tenor de las precauciones adoptadas en la elaboración del sistema de categorías y del valor obtenido en el índice de acuerdo entre las analistas que realizarán el estudio sociométrico.

6. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

El total de alumnos/as sobre los que se realiza el estudio de su nivel de integración en el grupo clase es de 95. De la muestra inicial se eliminaron:

— Las aulas en dónde el alumnado de estas minorías iguala o supera al de la cultura de acogida. Nos limitamos a las aulas donde las minorías eran realmente una minoría (igual o menor al 20% de la clase).
— Alumnado del 1º y 2º curso puesto que sus niveles de dominio en la lectura y escritura no garantizaban una aplicación colectiva eficaz del test sociométrico.
— Aquellas clases donde las condiciones de aplicación, a pesar de las precauciones adoptadas, no garantizan ni la fiabilidad ni la validez de sus resultados.
— Los alumnos/as que no pudieron hacer el test sociométrico por estar ausentes el día en que se aplicó o porque no se pudo superar sus problemas lingüísticos (en algunos niños mediante aplicación individual sí se consiguió).

En consecuencia, los resultados del nivel de integración en el aula se realizan con una muestra de 95 alumnos y alumnas de minorías étnicas que dentro de sus aulas constituyen grupos minoritarios, escolarizados en los cursos de 3º a 6º en escuelas ubicadas en medios socioeconómicos desfavorecidos. En total han participado 13 escuelas. Respecto a las minorías presentes en el estudio, la magrebí es la que tiene una real representación en nuestra muestra (63), y luego la filipina (14), pero las otras minorías (guineana, peruana, dominicana y paquistaní) están representadas por 2 o tres alumnos o alumnas por ello las hemos considerado para el análisis como un único bloque (13).

Otras variables que se han considerado para caracterizar la muestra, porque pueden proporcionar patrones de integración en el aula diferenciales, son los siguientes:

— Sexo: están equilibradas las representaciones de los dos géneros: el 56 % son alumnos y el 44% alumnas.
— Dominio de la lengua castellana: la mayoría del alumnado tienen un cierto dominio de la lengua castellana, el 59% la domina bien, el 27% regular, y sólo un 13 % tiene dificutades de comprensión y expresión.
— Años de ingreso en el colegio: hay un predominio de alumnado que llevan más de tres años en el colegio (un 49%), fácilmente explicable dado los cursos escolares que caracterizan a la muestra. El 25% es alumnado que han ingresado en el centro el mismo curso que se realiza la investigación (1993-94), y el 22% llevan dos o tres años.

7. INTEGRACIÓN EN EL AULA DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Como paso previo e imprescindible para aplicar el sistema de categorías elaborado se confeccinaron las sociomatrices y sociogramas de cada uno de los grupo-clase. A continuación se exponen los resultados obtenidos en cada una de las nueve dimensiones sociométricas y sus categorías subyacentes.

A. Nivel de expansividad positiva de las minorías. Emisiones de atracción hacia el grupo

La tabla 1 recoge el nivel de expansividad hacia el grupo o emisiones de atracción del alumnado de las minorías, agrupando subcategorías.

Tabla 1

EMISIONES DE ATRACCIÓN DE LAS MINORÍAS HACIA EL GRUPO-CLASE

MINORÍAS	BAJA EXPANSIVIDAD				MEDIA o ALTA EXPANSIVIDAD			TOTAL
	(1)	(2)	(3)	Subtotal	(4)	(5)	Subtotal	
Magrebíes	11%	23%	66%	41%	89%	11%	61%	63
Filipinos	—	29%	71%	50%	86%	14%	50%	14
Otras minorías	17%	33%	50%	46%	71%	29%	54%	13
Subtotal	4%	11%	28%		49%	8%		
Total	**43%**				**57%**			**90**

(1) No elige a nadie o algún marginado/a.
(2) Bajo nivel de elecciones pero indistintamente dirigidas.
(3) Elige a pocos/as y sólo de su minoría.
(4) Nivel de elecciones normal, semejante a las de su grupo clase e indistintamente dirigidas.
(5) Elevado nivel de elecciones e indistintamente dirigidas.

Es significativo el dato de que un 43% del alumnado de las minorías tiene un nivel bajo de expansividad. Entre los que presentan bajo nivel de expansividad cabe resaltar que el 64% de ellos dirigen sus elecciones sólo a niños de su propia minoría sin abrirse a otros miembros del grupo (suponen un 28% del total). A este patrón de comportamiento responden las distintas minorías.

B. Nivel de receptividad del grupo-clase hacia las minorías. Elecciones recibidas

En la tabla 2 podemos ver que algo más de la mitad del alumnado de la minoría recibe un bajo nivel de elecciones por parte del grupo (54%). Sin embargo en el nivel de acogimiento de estos niños/as por parte del grupo se observan ciertos aspectos diferenciales. Así, entre los niños y niñas magrebíes hay un 58% que tienen un bajo nivel de recepción de elecciones, frente a sólo un 36% en el caso del alumnado filipino. En estos últimos niños, observamos también, no sólo que el 64% de ellos tienen un buen nivel de receptividad por parte del grupo, sino que además hay 1/3 de ellos que son populares.

Tabla 2

RECEPCIÓN DE ELECCIONES DE LAS MINORÍAS, POR PARTE DEL GRUPO-CLASE

MINORÍAS	NIVEL DE RECEPCIÓN MUY BAJO				NIVEL DE RECEPCIÓN MUY ALTO			TOTAL
	(1)	(2)	(3)	Subtotal	(4)	(5)	Subtotal	
Magrebíes	61%	3%	31%	58%	82%	18%	42%	67
Filipinos	60%	—	40%	36%	67%	33%	64%	14
Otras minorías	57%	—	43%	50%	86%	14%	50%	14
Subtotal	33%	3%	19%		37%	10%		
Total	**54%**			**46%**				**95**

(1) No recibe elección o sólo de algún marginado/a.
(2) Recibe pocas elecciones, pero no son de marginados/as ni de su minoría.
(3) Recibe muy pocas elecciones y sólo de su minoría o de alguien de la minoría, sean o no marginados/as.
(4) Nivel medio de recepciones, pero de procedencia indistinta.
(5) Nivel alto de elecciones recibidas.

Por último, cabe resaltar que 1/3 del grupo total del alumnado no recibe ninguna elección o sólo de algún niño o niña marginado, y esto se produce, sobre todo, en el caso de los magrebíes, en donde hay un 36%.

C. Nivel de expansividad negativa de las minorías respecto al grupo-clase. Emisiones de rechazo

De los resultados del análisis de la tabla 3 se desprende que la mayoría del alumnado de estas minorías o no emite rechazos a otros niños o niñas (35%) o bien lo hacen

igual que otros (47%). No se da un rechazo entre el alumnado de la misma minoría y tan sólo hay un niño que ha dirigido su rechazo de forma exclusiva a alguien de su propia minoría.

Tabla 3

EMISIONES DE RECHAZO DE LAS MINORÍAS HACIA EL GRUPO-CLASE

MINORÍAS	No rechazan a nadie o uno insignificante	Igual que otros compañeros/as	Rechazan más que lo normal de su grupo	Rechazan sólo a alguno/a de su minoría	TOTAL
Magrebíes	37%	51%	12%	—	63
Filipinos	36%	43%	21%	—	14
Otras minorías	31%	31%	31%	7%	13
Total	**35%**	**47%**	**17%**	**1%**	**90**

Si nos fijamos en el alumnado que emite un nivel de rechazos superior a lo normal de su clase, vemos que comparativamente los del grupo magrebí rechaza menos que los niños filipinos o de las otras minorías estudiadas. Esta tendencia, sin embargo, hay que interpretarla con mucha cautela, dado el reducido número de niños y niñas que hay de otras minorías.

D. Nivel de rechazo hacia las minorías, por parte del grupo-clase. Recepción de rechazos

En la tabla 4 que se presenta a continuación, se puede apreciar cómo los niños y niñas de estas minorías son alumnos y alumnas que no concentran los rechazos de la clase. En su mayoría *(69%)* no reciben rechazos o bien los reciben igual que sus compañeros/as de grupo.

Tabla 4

RECEPCIÓN DE RECHAZOS DE LAS MINORÍAS

MINORÍAS	No reciben rechazo a uno insignificante	Igual de rechazos que los de su grupo	Reciben alto nivel de rechazos	Reciben sólo de su minoría	TOTAL
Magrebíes	33%	34%	28%	5%	67
Filipinos	50%	36%	14%	—	14
Otras minorías	29%	29%	42%	—	14
Total	**35%**	**34%**	**28%**	**3%**	**95**

Cabe, sin embargo, destacar que, entre el alumnado que es rechazado por el grupo (28%), el grupo filipino es el que recibe menos rechazos por parte de sus compañeros/as.

E. Nivel de integración del alumnado de las minorías en su grupo

El análisis de los resultados de las categorías de esta dimensión confirman las apreciaciones comentadas hasta ahora en las dimensiones anteriores, sobre todo en lo referente a las dos primeras: la expansividad del alumno/a hacia la clase y la actitud de la clase hacia ellos.

Tabla 5

NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO DE LAS MINORÍAS

MINORÍAS	SIN INTEGRACIÓN		BAJO NIVEL DE INTEGRACIÓN	BUEN NIVEL DE INTEGRACIÓN		TOTAL
	Aislados	Sin integración con deseos de integración		Bien relacionado	Populares	
Magrebíes	6%	47%	14%	25%	8%	64
Filipinos	—	23%	23%	31%	23%	13
Otras minorías	14%	14%	21%	30%	21%	14
Total	**45%**	**17%**	**38%**	**91**		

Como puede observarse en la tabla 5, el 62% de los alumnos/as de estas minorías se encuentran principalmente en niveles de integración muy bajos, y de ellos un 45% sin integración. Ahora bien, esto debe matizarse por minorías. Así, en el caso de los niños y niñas magrebíes hay un 53% que no están integrados, mientras que en el alumnado filipino es sólo del 23%. Esa falta de integración se produce no porque ellos tengan un comportamiento propio de niños/as aislados/as (no eligen ni son elegidos/as) sino que se trata sobre todo de niños y niñas ignorados por el grupo, es decir, expresan su deseo de entrar en contacto con el grupo mediante sus elecciones, pero no reciben elecciones de sus compañeros/as.

Parece que el alumnado filipino y de otras minorías tienen un mayor nivel de integración, pues algo más de la mitad de ellos presentan una buena integración.

F. Percepción de preferencias. Expectativas o creencias de su situación de aceptación dentro del grupo

En la tabla 6 se puede observar que el alumnado de las minorías cree que va a ser poco elegidos/as por sus compañeros/as (66%) y las elecciones que perciben pueden

venir tanto de su minoría como de otros niños/as. Se aparta de esta apreciación el caso de la minoría filipina que, coincidiendo con su mayor nivel de integración comentado anteriormente, creen que van a tener un nivel de elección igual que sus compañeros y compañeras e incluso alguno y alguna cree que será muy elegido/a (46%).

Tabla 6

PERCEPCIÓN DE PREFERENCIAS DEL ALUMNADO DE LAS MINORÍAS

MINORÍAS	BAJA			MEDIA	ALTA	TOTAL
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
Magrebíes	25%	18%	24%	27%	6%	63
Filipinos	8%	23%	23%	38%	8%	14
Otras minorías	38%	8%	31%	23%	—	13
Subtotal	25%	16%	25%	28%	6%	
Total		**66%**		**28%**	**6%**	**89**

(1) No saben quien puede elegirle o alguno/a insignificante.
(2) Cree que va ser sólo elegido/a por los de su minoría.
(3) Cree que va a ser elegido/a por alguno que no es de su minoría.
(4) Cree que va a ser elegido/a de forma indistinta, sin diferencias del grupo.
(5) Cree que va a ser muy elegido/a.

G. Percepción de rechazos. Creencias de su situación de rechazo dentro del grupo

Llama la atención el hecho de que el grupo mayoritario presenta un nivel de rechazo mayor hacia los niños y niñas de estas minorías que lo que ellos piensan. Así, podemos ver en la tabla 7 que mientras el 8% del alumnado de las minorías creen que van a ser muy rechazados/as, el 28% de ellos han recibido un alto nivel de rechazo, tal como se comentó al tratar la recepción de rechazo de estas minorías.

El alumnado de las minorías no tienen conciencia de ser rechazados —o no saben, o no creen que van a ser rechazados igual que la mayoría—. A destacar es el hecho de que mientras el grupo filipino cree en su mayoría que van a tener un nivel de rechazo como el resto de sus compañeros (64%), los magrebíes y las otras minorías dicen no saberlo o no creer ser rechazados o por alguien insignificante. Ello puede ser indicativo de que estos últimos tengan un mayor desconocimiento de su situación en el grupo o bien que tengan una percepción de rechazo menor.

Tabla 7

PERCEPCIÓN DE RECHAZO DE LOS NIÑOS DE LAS MINORÍAS

MINORÍAS	Percepción de rechazo			TOTAL
	BAJO	MEDIO	ALTO	
Magrebíes	52%	42%	6%	62
Filipinos	28%	64%	7%	14
Otras minorías	54%	31%	15%	13
Total	**48%**	**44%**	**8%**	**89**

(1) No lo sabe. No cree ser rechazado/a o tan sólo por alguno/a insignificante.
(2) Cree que tendrá un nivel de rechazo semejante a la mayoría del grupo.
(3) Cree que va a ser muy rechazado/a.

I. Realismo perceptivo positivo

En líneas generales podemos decir que la mitad de este alumnado tienen una percepción de su situación de atracción dentro del grupo que sí se corresponde con sus expectativas o creencias. La imagen que tienen de su situación en el grupo se corresponde con la que el grupo les devuelve, es realista. Sólo en el 27% de ellos no se produce una coincidencia.

Tabla 8

REALISMO PERCEPTIVO POSITIVO

MINORÍAS	Percepción de rechazo			TOTAL
	SI	NO	Ambiguo	
Magrebíes	46%	21%	25%	63
Filipinos	43%	36%	21%	14
Otras minorías	77%	8%	15%	13
Total	**50%**	**27%**	**23%**	**90**

J. Realismo perceptivo negativo

La distribución de frecuencias entre las distintintas categorías de esta dimensión, como puede apreciarse en la tabla 9, nos muestra que la imagen que el alumnado tiene de su posición en el grupo no está clara, pues se reparten por igual.

Tabla 9

REALISMO PERCEPTIVO NEGATIVO

MINORÍAS	Percepción de rechazo			TOTAL
	SÍ	NO	Ambiguo	
Magrebíes	30%	29%	41%	63
Filipinos	42%	29%	29%	14
Otras minorías	46%	46%	8%	13
Total	**34%**	**31%**	**34%**	**90**

8. CONCLUSIONES GENERALES

Los niños y las niñas de estas minorías, en general, emiten pocas elecciones afectivas de atracción, y muchas de ellas las dirigen hacia niños/as de su propia minoría; en su mayoría reciben un reducido número de elecciones por parte del grupo-clase (sobre todo los magrebíes, mientras que los filipinos cuentan con mayor grado de aceptación); es un alumnado poco dado a emitir rechazos (tendencia algo más marcada en el caso de los magrebíes) y el grupo tampoco le rechaza (sobre todo el grupo filipino). Cabe resaltar, sin embargo, algunos aspectos diferenciales.

El alumnado magrebí es el que muestra menor grado de integración. La mitad de él no está integrado en el grupo, y se encuentra básicamente ignorado por sus compañeros y compañeras de la mayoría, cuando éstos emiten preferencias afectivas de atracción. Este alumnado muestra deseo de estar con los de la mayoría, pero éstos no le elige.

Son niños y niñas bastante conscientes de su situación de relación afectiva, creen que van a ser poco elegidos, como realmente es. Sus expectativas se orientan tanto hacia los de su propia minoría como hacia el alumnado perteneciente al grupo mayoritario, de ahí que su realismo perceptivo positivo no sea tan acertado. No forman entre ellos un grupo cerrado.

No tienen sentimiento de rechazo por parte del grupo, pero reciben un nivel de rechazo mayor que el que ellos creen, pero como ya se ha comentado, éstos no son importantes. En los casos, muy particulares, en donde aparece que reciben rechazo por parte de los de su misma minoría, se da por parte de alguna niña respecto a algún niño.

El alumnado filipino tiene buen nivel de integración. Dentro de las minorías es el que está más integrado. Según se desprende de las respuestas obtenidas, su nivel de apertura hacia el grupo es semejante al de sus compañeros y compañeras del grupo clase. Dirige sus preferencias de forma indistinta, aunque las reciprocidades o relaciones mútuas son más frecuentes entre los de su propia minoría (entre las niñas, sobre todo, forman a menudo tríadas y parejas). Este alumnado tiene un buen nivel de acogimiento por parte de sus compañeros y compañeras y no es rechazado, y cuando esto ocurre, es como el resto del grupo.

Los niños/as son conscientes de su situación. Creen que van a ser elegidos de forma indistinta, aunque más por los de su minoría, y que pueden ser rechazados como los demás. Tienen mayor realismo perceptivo, tanto positivo como negativo.

En cuanto al alumnado de las restantes minorías estudiadas, es difícil extraer alguna conclusión dado el número tan reducido de niños y niñas de cada minoría de los que disponemos datos sociométricos. En los aspectos generales señalados para todo el alumnado de las minorías, se encontrarían en la misma situación que los demás, y en los aspectos diferenciales su situación parece estar en una posición intermedia entre el alumnado magrebí y el filipino.

No han resultado significativas las asociaciones realizadas entre los niveles de integración del alumnado y algunas variables que consideramos de interés. En concreto, se ha estudiado mediante tablas de contingencia la significación estadística (chi cuadrado) de posibles relaciones entre niveles de integración en el aula y los años de estancia en el centro de los alumnos y alumnas, o su género de pertenencia o su dominio de la lengua instrumental (catalán o castellano).

A fin de salvar el problema de celdillas vacías en las tablas de contingencias, se ha realizado una agrupación de las categorías consideradas en cada ámbito. Así, para cada aspecto sociométrico sólo se distinguieron tres niveles de integración: a) alto; b) igual que la mayoría; y c) bajo. Respecto a la variable años de permanencia en el centro, las categorías contempladas fueron: a) el primer año en el centro; b) de dos a tres años; y c) más de tres años. En el caso del dominio de la lengua sólo se distinguieron dos categorías: a) dominio suficiente para comunicarse con los iguales; y b) sin dominio o con claras dificultades de expresión.

9. LÍMITES DEL ESTUDIO

Las conclusiones precedentes deben interpretarse a la luz de las limitaciones inherentes a la propia técnica sociométrica utilizada y a las características de las muestras de las diferentes minorías.

En general, los errores de validez y fiabilidad de los resultados de un test sociométrico pueden tener su origen fundamentalmente en las preguntas, más concretamente, en la actividad que incluye, en las condiciones de aplicación y en la interpretación de los resultados, sobre todo cuando éstos son de naturaleza cualitativa más que cuantitativa.

Piénsese que los resultados obtenidos se han inferido de las respuestas que el alumnado ha dado en un momento preciso a las preguntas del test sociométrico. Podemos considerar que éstas, por la actividad que implicaban (*sentarse en el autobús*), motivaban respuestas de naturaleza afectiva tal como han sido interpretadas. No obstante, el momento preciso en que fue aplicado el test sociométrico (no se pudo controlar, quedaba a discreción de la escuela), la situación de los sujetos durante la aplicación (el que pudieran contestar de forma independiente unos de otros, por ejemplo), los estados de ánimos individuales y colectivos del momento, la propia sinceridad de los alumnos/as en sus respuestas, son fuentes de posibles errores que afectan a la interpretación de los resultados obtenidos.

Preocupados por minimizar en lo posible estas fuentes de error hemos intentado controlar al máximo las condiciones de aplicación, de tal manera que fueron eliminados los tests sociométricos de los grupos donde no se cumplieron los requisitos que garantizaban la credibilidad de los resultados. Ello nos hizo desistir de muchos grupos que en cierta medida pueden haber sesgado la muestra. Los grupos eliminados se caracterizaron sobre todo por la falta de disciplina del alumnado, y podemos preguntarnos: ¿los resultados hubiesen sido los mismos si se incluyen estos grupos conflictivos? ¿tiene alguna relación la conflictividad en el aula con las relaciones afectivas que mantienen las minorías y la mayoría entre sí?

No hay duda que la validez de nuestras conclusiones quedarían reafirmadas si las hubiésemos triangulado con la propia percepción del profesorado o con las obtenidas con la aplicación complementaria de otra técnica sociométrica. No obstante, consideramos que se han tomado suficientes medidas para justificar la validez de esta aproximación que ofrecemos sobre el nivel de integración de las minorías en el grupo clase. Por último, debemos señalar que un límite importante a tomar en consideración es el reducido número de alumnado de algunas minorías. Si bien el número de los magrebíes avala la consistencia de resultados hallados para este grupo, en el caso de los filipinos los resultados deben interpretarse con mucha cautela, y los referentes a las otras minorías sólo deben considerarse a modo complementario de los resultados globales.

BIBLIOGRAFÍA

Asher, S.R. y Hymel, S. (1981). Children's social competencein peer relations: sociometric and behavioral assessment. En J.D. Wine y M.D. Smye (Eds.). *Social competence*. New York: Guilford Press.

Besalú, X. y Palaudarais, J.M. (1994). Una recerca sobre nens inmigrants estrangers a l'escola. En Varios. *Sobre interculturalitat. Gerona. Documents de treball de la tercera i quarta Escola d'Estiu sobre interculturalitat.* (pp. 207-210). Girona: Fundació SER. GI).

Cabrera, F.; Espín, J.; Marín, M.A. y Rodríguez, M. (1995). Estudio del nivel de integración de minorías étnicas en el aula. En AIDIPE (Comp.) *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica.* (pp. 147-150). Valencia: Aidipe.

Conoley, J.C. y Conoley, C.W. (1983). A Comparison of techniques to affect sociometric status: a small step toward primary prevention in the classroom? *Journal of School Psychology*, 21, 41-47.

Connolly, J.A. (1983). A review of sociometric procedures in the assessment of social comptencies in children. *Applied Research in mental Eetardation*, 4, 315-327.

Davey, A.G. (1982). Ethnic identification, preference and sociometric choice. En Gajendra K. Verma y Christopher Bagley (Eds.). *Self-concept, achievement and multicultural education*. (pp. 60-69). London: Macmillan.

Díaz Aguado, M.J. y Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural.* Madrid: CIDE.

Díaz Aguado, J.M. (1996). *Escuela y tolerancia.* Madrid: Pirámide.

Driver, Geoffrey (1982). Ethnicity and cultural competence: Aspects of interaction in multiracial classrooms. En Gajendra K. Verma y Christopher Bagley (Eds.). *Self-concept, achievement and multicultural education.* (pp. 70-79). London: Macmillan.

Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas.* Madrid: Marova. (Edición original 1968).

Jordán, J. A. (1992). *L'educació multicultural.* Barcelona: CEAC.

Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas.* Madrid: Eudema.

Thirkell, B. y Worrall, N. (1989). Differential ethnic bias in bengali and white children. *Educational Research,* 31, 181-188.

Verma, G.K. y Bagley, C. (1982). *Self-Concept, Achievement and Multicultural Education.* London: Macmillan Press.

Revista de Investigación Educativa, 1998, Vol. 16, n.º 1, págs. 47-70

LA BÚSQUEDA DE FACTORES PROTECTORES DEL FRACASO ESCOLAR EN NIÑOS EN SITUACIÓN DE RIESGO MEDIANTE UN ESTUDIO DE CASOS

Judit Fullana Noell
Departament de Pedagogia. Universitat de Girona

RESUMEN

En este artículo presentamos uno de los enfoques de la investigación que creemos que puede contribuir a hallar conocimientos útiles para la prevención de las situaciones de fracaso escolar. Se trata del enfoque que en algunos estudios viene a denominarse estudio del riesgo *y la* «resiliencia», *término inglés que se refiere a la* capacidad de los individuos para resistir acontecimientos adversos en su experiencia vital, sin consecuencias negativas o perturbadoras a largo plazo para su desarrollo o su socialización. *Se presenta una revisión de estudios que se han realizado bajo este enfoque, y se ilustra con una investigación que tenía el propósito de identificar factores protectores del riesgo de fracaso escolar en adolescentes en situación de riesgo. Mediante un enfoque cualitativo de estudio de casos, esta investigación nos ha permitido aproximarnos a algunos factores personales, escolares y sociales que parecen tener cierta relevancia como factores protectores del riesgo de fracaso escolar.*

ABSTRACT

The aim of this article is to introduce one of the approaches of research that we consider may contribute to find useful knowledge for prevention of school failure. This approach is in some studies called the study of risk *and* resilience. *The word* resilience *refers to the* capacity of individuals to endure adverse events in their vital experience, without long-term negative or disrupting consequences in their development or socialisation. *We present a review of studies that have been carried out with this approach. Then it will be exemplified with a research that intended to identify protective factors of the risk of school failure in at risk ado-*

lescents. By means of a qualitative case study approach, this research has allowed us to approach some personal, educational and social factors that seem to have a certain relevance as protective factors of the risk of school failure.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos uno de los enfoques de la investigación que creemos que puede contribuir a hallar conocimientos útiles para la prevención de las situaciones de fracaso escolar. Se trata del enfoque que en algunos estudios viene a denominarse estudio del *riesgo* y «resiliencia», del término inglés *resilience*[1]. Este término hace referencia a *la capacidad de los individuos para resistir acontecimientos adversos en su experiencia vital, sin consecuencias negativas o perturbadoras a largo plazo para su desarrollo o su socialización*. Aunque este enfoque aplicado al estudio de los problemas de aprendizaje y de rendimiento escolar goza de una tradición de dos décadas de investigación en Estados Unidos, supone una cierta novedad en España.

Se presenta una revisión de estudios que se han realizado bajo este enfoque, y se ilustra con una investigación que, siguiendo el enfoque antes descrito, tenía el propósito de identificar factores protectores del riesgo de fracaso escolar en adolescentes que, a pesar de haber vivido circunstancias familiares muy problemáticas, habían conseguido alcanzar un cierto nivel de éxito escolar. Mediante un enfoque cualitativo de estudio de casos, esta investigación nos ha permitido aproximarnos a algunos factores personales, escolares y sociales que parecen tener cierta relevancia como factores protectores del riesgo de fracaso escolar.

2. LOS CONCEPTOS DE *RESILIENCE* Y DE FACTOR PROTECTOR

Antes de referirnos a las investigaciones que se han realizado bajo este enfoque es necesario definir que entendemos por *resilience* y por factor protector, ya que son los conceptos básicos que sirven para definir la perspectiva desde la cual diseñamos nuestra investigación.

Algunos autores como Luthar i Zigler (1991)[2] y Werner i Smith (1982)[3] definen el concepto de *resilience* como la ausencia de psicopatologías o conductas desadaptadas. Sin embargo, coincidimos con otros autores en considerar que el término que tratamos de conceptualizar va más allá de la definición anterior. No hay que perder de vista que el concepto de *resilience*, tal como lo definen la mayoría de los investigadores, tiene sen-

1 La traducción literal del término inglés «resilience» sería *resistencia* o *capacidad para adaptarse*. Sin embargo, no existe un término equivalente en español para describir con exactitud el mismo fenómeno al que se refiere el término inglés.

2 Citado por Miller, M. (1995). *Sources of Resilience Outcomes*. Paper presented at the International Convention of the Council for Exceptional Children, Indianapolis, April 5-9-1995. Documento del Eric Document Reproduction Service (EDRS). Núm.: ED381 949, p. 3.

3 Citado por Miller, M. (1995). Op. cit. p. 3.

tido en la medida en que nos estemos refiriendo a niños o personas que deben enfrentarse a situaciones adversas, a tensiones graves en la infancia o la adolescencia, en definitiva, que han sufrido o sufren aún situaciones de riesgo. Así, para Rutter (1990)[4] el término *resilience* hace referencia a la *capacidad de los individuos para resistir acontecimientos adversos en su experiencia vital, sin consecuencias negativas o perturbadoras a largo plazo para su desarrollo o su socialización.* Para Manciaux (1994) un niño «resiliente» es el que en condiciones difíciles y desestabilizadoras es capaz de continuar su camino, se comporta de forma eficaz y llega a ser, de este modo, un adulto competente. Pare Beardslee (1989)[5] *resilience* implica la buena adaptación inusual ante tensiones severas y para Berliner y Benard, (1995) este término se refiere al potencial de los jóvenes para desarrollarse en adultos saludables, productivos y competentes a pesar de las experiencias y tensiones severas y las adversidades que deben superar. Gordon, Ingersoll y Orr (1995) la conceptualizan como una habilidad para tener éxito, madurar y ganar competencia en un contexto de circunstancias adversas o de obstáculos. Por consiguiente hay que tener en cuenta que el término *«resilience» alcanza su máxima significación cuando se hace referencia a las respuestas de los individuos ante situaciones de riesgo,* respuestas que incluyen aspectos conductuales, afectivos y cognitivos.

Este concepto tiene, pues, dos dimensiones a considerar. Una, viene determinada por la *situación de riesgo.* La otra, por la *situación de éxito* que ha sido capaz de alcanzar el individuo. En cuanto a las *situaciones de riesgo,* y aunque aquí no vamos a desarrollar en profundidad el tema de la definición de este tipo de situaciones, sí hay que tener presente que pueden configurarse a través de la confluencia de un conjunto de factores —los *factores de riesgo*— que pueden proceder tanto del propio individuo como su entorno y de las relaciones recíprocas entre ambos. En cuanto a la *situación de éxito,* normalmente se utiliza el criterio de un resultado que implique un nivel de logro, por ejemplo, el hecho de tener un empleo y sentirse satisfecho de su vida (Spekman, Herman y Vogel, 1993)[6], tener un buen rendimento escolar o un buen progreso en la escuela (en el caso de los niños y adolescentes) (Spekman, Herman y Vogel, 1993)[7] e incluso no ser distintos de la norma en dimensiones de escuela / trabajo, relaciones con la pareja, relaciones con los hijos, relaciones con el grupo de iguales y en cuanto a las autovaloraciones de sí mismos (Werner, 1993)[8].

Parece claro que la noción de *resilience* emerge al enfocar los aspectos positivos de la vida del niño más que los aspectos negativos como ocurre cuando se trabaja desde la perspectiva de los factores de riesgo.

El estudio de este fenómeno conduce a la búsqueda de mecanismos o factores que han contribuido a que determinados individuos en situación de riesgo por razón de sus condiciones familiares y sociales adversas hayan podido hacerles frente y llegar a

4 Citado por Casas (1994). Prevenció i qualitat de vida dels infants. *Revista d'informació i investigació socials, 0,* p. 43.

5 Citado por Miller, M. (1995). Op. cit. p. 3.

6 Citado por Miller, M. (1995). Op. cit. p. 4.

7 Citado por Miller, M. (1995). Op. cit. p. 4.

8 Citado por Miller, M. (1995). Op. cit. p. 4.

alcanzar un cierto éxito en las distintas esferas de su vida. Estos factores se denominan *factores protectores*. Para Manciaux (1994) los factores protectores son los que ayudarían a los individuos a enfrentarse y superar las adversidades. Clark (1995:4) define los factores protectores como «salvaguardas individuales o ambientales que potencian las habilidades de los adolescentes para resistir los acontecimientos estresantes de la vida y, a la vez, les ayuda a adaptarse a la situación y a desarrollar competencias para enfrentarse a estas situaciones».

De hecho, los factores protectores serían opuestos a los factores de riesgo. Así, mientras que los factores de riesgo contribuyen a aumentar la probabilidad de que un determinado problema se desarrolle[9] los factores protectores tienden a disminuir dicha probabilidad. Sin embargo, la diferencia entre uno y otro tipo de factores radica en que los factores protectores operan solamente cuando el riesgo está presente, es decir, los factores protectores siempre deben vincularse a la presencia de riesgos. Refiriéndonos al riesgo de fracaso escolar[10] Pianta (1990) define los factores protectores como aquéllos que distinguen individuos de alto riesgo que obtienen unos buenos resultados escolares de aquellos que, tal como se había predicho, presentan problemas. Del mismo modo que los factores de riesgo, pueden proceder del propio individuo, de las relaciones con otras personas y del entorno social.

Desde esta perspectiva, *prevenir* supone realizar intervenciones cuya consecuencia sea la eliminación de factores de riesgo o —más probablemente— la disminución de sus efectos, y la potenciación de los factores protectores. Por lo tanto, prevenir significa actuar sobre factores que sean modificables. Prevenir el fracaso escolar implica actuar sobre factores de riesgo y factores protectores que sean modificables. Si nos situamos en la escuela, la intervención deberá intentar incidir en factores modificables a través de la intervención educativa que se lleva a cabo en ella. Si nos situamos en el marco comunitario, se deberá incidir en factores modificables mediante la intervención educativa y social desarrolladas en este marco. Es evidente la importancia de la coordinación entre ambos para una mejor prevención del fracaso escolar.

En EE.UU., con una tradición de dos décadas de investigación sobre este tema, se habla de factores protectores como variables que conciernen a las *características y*

---

9 En general se considera que los *factores de riesgo* poseen una asociación causal con un determinado problema. Si nos referimos al fracaso escolar, los factores de riesgo serán factores personales, familiares, sociales o escolares que tienen algún tipo de asociación causal con el desarrollo del fracaso escolar, es decir, contribuyen a aumentar la probabilidad de que éste se desarrolle. No obstante, no tienen que se necesariamente causas directas del problema. Un factor de riesgo aumenta la probabilidad de que se desarrolle el problema pero NO conduce a él irremisiblemente.

10 Tampoco puedo aquí extenderme en la explicación del significado de riesgo. Sin embargo cabe señalar que en todos estos temas hay una premisa previa que es *la definición del problema en relación al cual se habla de riesgo*. Si el problema es el fracaso en la escuela podremos encontrar factores de riesgo y factores protectores del desarrollo de dicho problema. Si el problema es el consumo de drogas en la adolescencia quizá hallemos algunos factores comunes pero también es posible que otros factores tomen relevancia o que aparezcan factores de riesgo o protectores distintos. Uno de los principales problemas que encontramos en la literatura en cuanto al uso del término riesgo es que con frecuencia no se manifiesta explícitamente cuál es el problema en cuestión. Así, se habla de factores de riesgo pero en ocasiones nos encontramos con la indefinición de la problemática, con lo que el término llega a ser ambiguo y equívoco.

a las habilidades que poseen los jóvenes «resilientes», así como a las *variables ambientales que influyen positivamente en éstas*. Parece que en estos casos el niño tiene un conjunto o un patrón de factores protectores en lugar de tener solamente uno o dos (Guetzloe, 1994).

3. REVISIÓN DE INVESTIGACIONES DIRIGIDAS A IDENTIFICAR FACTORES PROTECTORES

Winfield (1996) distingue entre dos conceptos de *resilience*, con repercusiones en el campo de la investigación. El primero supone entender este fenómeno como un *atributo de las personas*. Es un concepto estático. Ser una persona «resiliente» implica tener una serie de características. El segundo implica entender este fenómeno como *mecanismos protectores* que modifican las respuestas individuales en situaciones de riesgo. Es una visión dinámica. A nuestro entender ambas posiciones no son excluyentes.

Las investigaciones que se han llevado a cabo tienden, en general, a buscar *características de los individuos*. En este sentido, éstas considerarían la *reslience* como atributo. Sin embargo, la mayoría, además de buscar estos rasgos del individuo, han tratado de hallar *características del entorno social y familiar* que pueden haber ejercido la función de factores protectores en personas en situación de riesgo. Hay que suponer que el interés por identificar estos rasgos se debe al intento de encontrar aspectos sobre los que incidir y en los que basar el diseño de intervenciones orientadas a promover en los individuos la capacidad para resistir ante circunstancias adversas.

En las tablas 1 y 2 figuran los factores considerados por varios autores como factores protectores. Todos se basan en investigaciones sobre individuos «resilientes». Hemos clasificado dichos factores en dos grupos. En primer lugar, los que se refieren a *características personales* de los individuos, entre los que hemos incluido los aspectos actitudinales, los aspectos congitivos e intelectuales, los rasgos afectivos y de personalidad y las habilidades sociales y de interacción social (Tabla 1). En segundo lugar, los que se refieren a *características del entorno familiar y social*, que hemos podido agrupar en cuatro bloques: las características familiares, tanto de tipo estructural como de tipo dinámico, las características de la comunidad y del entorno social, las características escolares, y un último grupo que, según señalan varios autores, está relacionado con el hecho de haber podido establecer relaciones sociales significativas con personas concretas a lo largo de la vida (Tabla 2).

Sintetizando las aportaciones de los estudios, cabe indicar que entre los *aspectos actitudinales* se encuentra el tener una autoestima positiva, valorarse a sí mismos, tener una visión positiva de sus posibilidades y de su futuro, poseer un elevado grado de autonomía, un sentido de control de su vida, de sus éxitos y de sus fracasos y considerar la escuela como una experiencia valiosa. Entre los *aspectos cognitivos* se puede citar el tener habilidades para la resolución de problemas y para tomar sus decisiones. Entre los *aspectos afectivos* destacan el caracterizarse por una cierta estabilidad emocional y tener unas características temperamentales que producen respuestas sociales positivas por parte de los demás. Estas respuestas positivas también vienen facilitadas

Tabla 1
CARACTERÍSTICAS PERSONALES VINCULADAS AL FENÓMENO DE LA «RESILIENCE»

AUTORES	Aspectos actitudinales	Aspectos cognitivos e intelectuales	Rasgos afectivos y de personalidad	Habilidades sociales y tipo de interacciones establecidas
Garmezy (1983, citado por Winfield, 1996)	• Autoestima positiva • Sentido de poder personal • *Locus of control* interno	• Inteligencia • Habilidades críticas de solución de problemas	• Sentido del humor • Bajo nivel de destructividad y agresividad • Estabilidad emocional	• Poseer habilidades sociales • Alto grado de sensibilidad social • Empatía • Alto nivel de cooperación y participación • Interacciones positivas con el grupo de iguales y con los adultos
Connell, J.P.; Spencer, M.B.; Aber, J.L. (1994)	• Sentimiento de autovaloración • Sentido de control sobre sus éxitos y sus fracasos en la escuela		• Seguridad emocional	
Miller, M. (1995) (Trabaja con jóvenes con dificultades de aprendizaje)	• Autodeterminación • Reconocimiento de la existencia de la dificultad de aprendizaje	• Tener algunas áreas académicas especialmente fuertes		
Werner y Smith (1989) citado por Burger (1994)	• Autoestima • Eficiencia personal, capaces de pedir ayuda cuando la necesitan • Considerar la escuela como una experiencia valiosa	• Concentración y capacidad de atención • Habilidades para resolver problemas • Habilidades para tomar decisiones	• Características temperamentales que potencian respuestas sociales positivas por parte de los padres, compañeros y profesores	• Gusto por compartir las cosas y por realizar actividades en grupo
Berliner, B.; Benard, B. (1995)	• Autonomía: habilidad para actuar independientemente y ejercer control sobre el propio entorno • Tener sentido de la propia identidad • Sentido de futuro: habilidad para imaginarse un futuro propio, ser optimista y aspirar a un buen rendimiento personal y educativo	• Habilidad para tomar decisiones de forma creativa, crítica y reflexionada • Habilidad para buscar ayuda de los demás, reconocer vías alternativas para solucionar problemas y resolver conflictos	• Mantener el sentido del humor	• Competencia social o habilidad para establecer y sostener relaciones positivas • Empatía • Relaciones que producen confianza y respeto
Clark, P. (1995)	• Autoestima y autoeficacia • Responsabilidad personal • Alto nivel de optimismo • Percepción de que las experiencias son constructivas • Visión positiva del futuro personal • Habilidades para enfrentarse a las situaciones • Aspectos actitudinales relacionados con la escuela: motivación, aspiraciones positivas, buenas ejecuciones escolares, implicado en actividades extracurriculares	• Habilidades intelectuales • Habilidades de solución de problemas • Habilidades de toma de decisiones		• Habilidades sociales e interpersonales • Otorgar valor al hecho de ayudar a la gente • Habilidad para ganar la atención positiva de los demás • Tener cuidado con los sentimientos de los demás • Habilidades para hacer amigos • Influencias positivas del grupo de iguales
Organización Mundial de la Salud, citado por Manciaux (1994)	• Autoestima • Autonomía • Desarrollo de una imagen positiva de sí mismo/a • Sentido de eficacia y recursos personales			

BEST COPY AVAILABLE

Tabla 2
CARACTERÍSTICAS FAMILIARES Y SOCIALES VINCULADAS AL FENÓMENO DE LA «RESILIENCE»

AUTORES	Características familiares	Tener personas significativas a lo largo de su vida	Características de la comunidad, entorno social	Características escolares
Garmezy (1983, citado por Winfield, 1996)	• Los padres se preocupan por la educación de sus hijos y participan de esta educación • Los padres dirigen las tareas de sus hijos diariamente • Los padres son conscientes de los intereses y de los objetivos de los niños y niñas	• Los jóvenes tienen, como mínimo, un adulto significativo en sus vidas		
Connell, J.P.; Spencer, M.B.; Aber, J.L. (1994)	• Apoyo de las familias			
Miller, M. (1995) (Trabaja con jóvenes con dificultades de aprendizaje)		• Haber tenido un/a profesor/a que les ofreció apoyo • Tener un amigo especial		
Wyman et al, 1991, citado por Miller, (1995)	• Disponibilidad de apoyo significativo por parte de la familia extensa y otros adultos			
Werner y Smith (1989), citado por Burger (1994)	• Familias de menos de 4 hijos • Ser hijos mayores que comparten responsabilidades familiares • Normas familiares claras	• Red de adultos de los que como mínimo uno representaba para el/la joven un modelo a seguir • Tener un amigo íntimo	• Haber tenido «segundas oportunidades en la sociedad (tanto en la escuela, el trabajo, etc.) que capacitan a los jóvenes en alto riesgo para adquirir competencia y confianza.	
Berliner, B.; Benard, B. (1995)	• Expectativas positivas que se comunican a los hijos		• Oportunidades de participar en actividades a que son consideradas de valor por parte de la familia la escuela y la comunidad en general	
Clark, P. (1995)	• Apoyo familiar • Disciplina de los padres • Supervisión de los padres • Comunicación con los padres	• Tener un amigo próximo • Relaciones estrechas con una persona de la familia como mínimo	• Pertenecer a una comunidad que le ofrece apoyo • Disponer de otros recursos adultos y comunicación con ellos • Estar implicado en organizaciones comunitarias	• Clima positivo en la escuela
Organización Mundial de la Salud, citado por Manciaux (1994)	• Un entorno familiar (y/o substitutivo) que pueda responder a las necesidades de desarrollo del niño • Situación económica favorable		• Buena integración en la comunidad	• Buena integración en la escuela

BEST COPY AVAILABLE

por el hecho de que estas personas *poseen habilidades para la relación interpersonal* y empatía de modo que son capaces de establecer relaciones positivas tanto con el grupo de iguales como con los adultos.

En cuanto a las *características familiares*, éstas se pueden resumir en el hecho de tener un entorno familiar que les apoya en el sentido de tener unas actitudes y unas expectativas positivas de los padres hacia los hijos, así como una dirección y supervisión por parte de los padres. En cuanto al *entorno social* más amplio destaca el hecho de haber tenido a lo largo de su infancia y adolescencia adultos significativos (distintos de los padres) y algún amigo o amiga especial. También parece que el apoyo que puede proporcionar la comunidad a través de sus recursos puede ser un factor que contribuya a la «resiliencia» de las personas.

Entre los estudios revisados que han realizado sus trabajos con personas «resilientes» sólo se destacan dos aspectos relacionados con el entorno escolar: el clima positivo y la buena integración del niño o la niña en este medio.

La investigación que presentamos a continuación se sitúa en la línea de los estudios sobre personas, adolescentes en este caso, que han logrado un cierto nivel de éxito escolar a pesar de las condiciones sociales adversas. Nos interesaba sobre todo intentar identificar factores protectores que pudieran ser aspectos modificables mediante la intervención educativa que se lleva a cabo en la escuela. Nos pareció que podía ser interesante esta perspectiva por cuanto ofrecía elementos útiles para articular intervenciones educativas con carácter preventivo.

4. UN ESTUDIO DE CASOS PARA LA IDENTIFICACIÓN DE FACTORES PROTECTORES DEL RIESGO DE FRACASO ESCOLAR

4.1. Objetivo

El objetivo de la investigación que se presenta era identificar algunas variables que habían podido ejercer la función de factores protectores del fracaso escolar. Entendiendo, como hemos dicho antes, que un factor portector es una variable que contribuye a disminuir el riesgo de fracaso escolar en individuos en situación de riesgo, era necesario que nuestra investigación se centrara en el estudio de chicos y chicas «resilientes» en el sentido de haber conseguido un cierto nivel de logro escolar a pesar de haber vivido circunstancias adversas y desfavorables al éxito en la escuela. Esto permitiría conocer qué aspectos habrían ayudado a compensar el riesgo.

Encontrar factores protectores nos permitiría hallar algunas directrices para intervenir educativamente en la escuela. Estas líneas serían útiles no solamente para los niños y niñas en situación de riesgo sino para todos los escolares en general.

4.2. La selección de los casos

Basándonos en la definición del fenómeno de la «resilience» que hemos visto anteriormente, en nuestra investigación un individuo «resiliente» tenía que ser entendido como aquél que había alcanzado un cierto nivel de éxito en la escuela a pesar de hallar-

se en situación de riesgo. Por lo tanto, debíamos conseguir identificar algunos niños y niñas que se encontraran en situación de riesgo de fracaso escolar y, sin embargo, hubieran obtenido unos resultados escolares satisfactorios.

Así, la situación de riesgo se definió como el hecho de vivir separados de sus familias, en comunidades infantiles dependientes de la Dirección General de Atención a la Infancia de la Generalitat de Catalunya[11]. Aunque no consideramos relevante para nuestra investigación conocer qué hecho o hechos habían conducido a la separación de estos jóvenes de sus familias en un momento dado de su vida, el hecho de residir en centros resicenciales era un indicador claro de la pertenencia de estos chicos y chicas a un grupo de alto riesgo de fracaso escolar, con problemas familiares suficientemente graves para motivar la separación del hijo o la hija de su familia. Además, las investigaciones sobre el rendimiento escolar indicaban claramente que el hecho de tener un origen social desfavorecido y de haber vivido situaciones de desestructuración familiar podía constituir un factor de riesgo importante asociado al fracaso escolar. Aunque somos conscientes de que el fenómeno de la «resiliencia» no se reduce al hecho de tener éxito en la escuela y obtener unas buenas calificaciones —quizá ni siquiera sea el hecho más importante si tomamos en consideración la persona en toda su complejidad— en términos de nuestra investigación constituía un indicador que podíamos utilizar como criterio de selección. Además, teniendo presente que nuestro objetivo era identificar variables relevantes para la prevención del fracaso escolar, era lógico que a pesar de las limitaciones utilizáramos como signo de «*resilience*» algún indicador relacionado con el éxito en la escuela secundaria. De algún modo estos jóvenes habían logrado hasta el momento hacer frente a las condiciones desfavorables que los hacían vulnerables al fracaso escolar, siendo capaces de hallar sus propios recursos para situarse ante la realidad escolar y ante el aprendizaje.

Centramos el estudio en la provincia de Girona. De los chicos y chicas que el año 1993 se encontraban bajo la tutela de la Dirección General de Atención a la Infancia, seleccionamos aquéllos que presentaban un cierto nivel de éxito escolar, determinado mediante diferentes indicadores:

1. Haber superado la EGB y estar realizando Formación Profesional, ya que ninguno de ellos estaba estudiando BUP en esos momentos.
2. Estar matriculado y asistir a un centro de educación secundaria en el momento de realizar esta investigación.
3. Haber obtenido una calificaciones escolares, especialmente durante el curso 1992-93, que supusieran haber superado, en términos de calificaciones, la mayoría de las asignaturas.

11 En Cataluña reciben el nombre de Centros Residenciales de Acción Educativa según la Orden del 15 de julio de 1987 (DOGC. núm. 878, de 17.8.87) que establece la tipología de entidades, servicios y establecimientos sociales.

Partiendo de todos estos indicadores obtuvimos un primer listado de 9 chicas y 6 chicos. Una vez realizadas unas primeras entrevistas a los chicos y a sus educadores en el centro residencial pudimos encontrar cuáles eran los casos que más se ajustaban a los criterios de joven «resiliente». Así, el estudio definitivo se llevó a cabo con 5 casos, tres chicas y dos chicos.

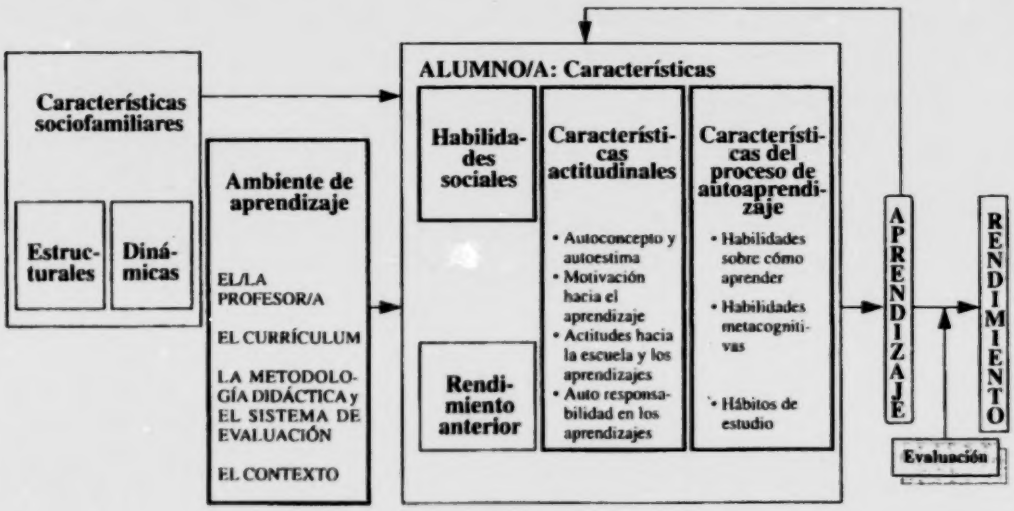
4.3. Los aspectos estudiados

Para seleccionar los aspectos a estudiar partimos de un modelo que denominamos «Modelo de Riesgo». Este modelo se elaboró a partir del análisis de investigaciones sobre rendimiento escolar, y a partir del estudio del concepto de riesgo y de las investigaciones sobre riesgo[12]. El modelo (Figura 1) describe las relaciones entre variables que son modificables a través de la intervención educativa escolar y que pueden estar relacionadas con el aumento o la disminución de la probabilidad del riesgo de fracaso escolar. Su configuración se basa en la consideración de que los estudiantes tienen un papel activo en su aprendizaje.

Figura 1

MODELO DE ANÁLISIS DE LAS VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL RIESGO DE FRACASO ESCOLAR. VARIABLES Y RELACIONES

(Los recuadros con línea gruesa indican los conjuntos de variables modificables mediante la intervención educativa escolar. Las flechas indican la relación entre las distintas variables y los aprendizajes)



12 Para más detalles sobre la elaboración de este modelo ver Fullana Noell, J. (1996). La prevención del fracaso escolar: Un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar. *Bordón. 48(2).* 151-165.

BEST COPY AVAILABLE

No todas las variables de modelo fueron estudiadas en esta investigación. Optamos por seleccionar aquéllas relacionadas con las maneras con que cada sujeto hace frente a los aprendizajes y al contexto donde éstos se desarrollan, es decir, orientamos nuestra investigación sobre el estudio de las características actitudinales de los estudiantes más vinculadas a los aprendizajes (Tabla 3), las características de su proceso de aprendizaje (Tabla 4) y algunos rasgos de su entorno de aprendizaje (Tabla 5). En las tablas 3, 4 y 5 se presenta una breve definición de los aspectos que nos interesaba conocer sobre cada variable.

Además de los aspectos mencionados en las tablas, se obtuvo información sobre *la valoración que los propios sujetos hacían de los resultados académicos* del curso que estaban estudiando y la *valoración sobre los aprendizajes adquiridos* en función de su utilidad futura y en función de la importancia percibida para el crecimiento personal.

En cuanto al entorno familiar, únicamente se tuvieron en cuenta aquellos aspectos que eran percibidos por el propio sujeto como variables relevantes para explicar su éxito escolar.

Tabla 3

VARIABLES RELACIONADAS CON LAS CARACTERÍSTICAS ACTITUDINALES DE LOS/LAS ESTUDIANTES

VARIABLES	DEFINICIÓN
Autoconcepto-autoestima (Frey, 1989; González y Tourón, 1992)	Nos interesa saber como el/la joven se concibe a sí mismo como estudiante: qué pensamientos, qué sentimientos y qué actitudes cree que son representativas de sí mismo como estudiante. La valoración que la persona hace de sí misma, de sus propias características como estudiante forma parte de la autoestima del sujeto.
Motivación hacia la escuela y el trabajo escolar (Ball, 1988)	Orientación y mantenimiento de las conductas hacia la realización de tareas relacionadas con la escuela y el trabajo escolar.
Actitudes hacia la escuela y el trabajo escolar (Ball, 1988)	Aquellos sentimientos o tendencias favorables o contrarias a la escuela en general y al trabajo escolar que en ella se realiza.
Autoresponsabilidad en el aprendizaje (locus of control, motivación del logro y atribución de la causalidad) (Wang y Peverly, 1987)	En nuestro estudio consideraremos que el individuo tiende a un locus de control interno: • Si se manifiesta en el sentido que él cree que es determinante de los acontecimientos de su entorno, concretamente si considera que es él o ella misma la determinante de sus resultados académicos, y no los atribuye a la suerte o a las circunstancias. • Si se considera responsable de sus conductas relacionadas con la adquisición de aprendizajes académicos y de sus propios resultados. • Si atribuye sus éxitos o fracasos a variables que él o ella pueden controlar, como el esfuerzo, y no los atribuye a la falta de habilidades o capacidades. La motivación del logro es, según Ball, 1988: • La predisposición que tiene el chico o la chica ante el éxito en la escuela. • Su disposición ante la posibilidad de conseguir unos mejores resultados escolares, la orientación y empeño del sujeto hacia la realización correcta de las tareas escolares. • Su orientación hacia el logro lo que implica un cierto grado de perseverancia en la realización de una tarea.
Rendimiento anterior	Resultados del alumno o de la alumna en cursos anteriores, de una manera general, por ejemplo, si obtuvo el graduado escolar y con qué calificación, las asignaturas aprobadas y suspendidas, o bien las calificaciones de las distintas asignaturas que figuran en las actas académicas.

BEST COPY AVAILABLE

Tabla 4

VARIABLES RELACIONADAS CON LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LOS/LAS ESTUDIANTES

VARIABLES	DEFINICIÓN
Hábitos de estudio (Rodríguez Espinar, Álvarez et al, 1993	Son habilidades conductuales que incluyen las habilidades para la planificación del estudio y las habilidades de autocontrol como la concentración y reducción de la ansiedad, las habilidades de control del ambiente y las habilidades de control del progreso. Dentro de la categoría de hábitos de estudio hemos tomado en consideración para nuestro estudio: • La constancia en el trabajo. • el tiempo de dedicación al trabajo relacionado con las tareas escolares, • la planificación en conjunto del trabajo a realizar, • la tendencia del alumno a buscar explicaciones del profesor sobre los resultados de la tareas con el fin de realizar una autoevaluación.
Habilidades de autoaprendizaje (Wang y Peverly, 1987) *Habilidades sobre como aprender*	El conocimiento que los estudiantes tienen sobre estrategias que faciliten la codificación, el recuerdo, la comprensión y la asimilación de nuevos conocimientos. Entre estas habilidades: hacer guiones, resúmenes, esquemas, saber reconocer cuando se necesita ayuda y saber como buscarla y donde hallarla.
Habilidades metacognitivas	Habilidades de identificación de las demandas, de planificación de una tarea, entendida como el proceso por el cual un individuo estructura la tarea en función de los objetivos; y la autosupervisión de la tarea, referida a la evaluación continuada de la tarea lo cual supone adecuar el proceso de elaboración a los objetivos establecidos, modificando de forma flexible las planificaciones previas y las estrategias utilizadas.
Reflexividad/impulsividad (Forns, 1989)	Entenderemos que un/a estudiante tenderá a ser impulsivo/a si ante una tarea tiene tendencia a pasar a la acción sin pararse a pensar, mientras que será de tendencia reflexiva si ante una tarea pasa a la acción una vez transcurrido un tiempo más o menos prolongado de reflexión.

Tabla 5

VARIABLES RELACIONADAS CON LAS CARACTERÍSTICAS DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE

VARIABLES	DEFINICIÓN
Los profesores/as	• Concepto que los profesores tienen del alumno/a alumna como estudiante • Expectativas de los profesores en cuanto a los estudios del alumno o de la alumna • Características de la relación del alumno con los profesores • Estilo docente, entendido como las conductas referidas a la enseñanza
El currículum	• Asignaturas que el alumno prefiere • Organización del trabajo en el aula: tipo de trabajo que prefiere el estudiante, trabajo en equipo o trabajo individual • Tareas y actividades que el/la estudiante prefiere • Tipo de tareas que el /la estudiante considera que le son de mayor utilidad para aprender
El contexto de aprendizaje	• Características de los estudiantes que forman el grupo clase según la percepción del sujeto • La relación del chico o la chica con sus compañeros de clase

BEST COPY AVAILABLE

4.4. Método

El diseño utilizado para llevar a cabo este estudio está en consonancia con los denominados *estudios de casos*. En coherencia con nuestro punto de partida, es decir, con el hecho de entender que los estudiantes tienen un papel activo en su aprendizaje, en considerarlos mediadores entre su aprendizaje y su entorno (Wang y Peverly, 1987), optamos por hacer un estudio de casos de tipo *cualitativo* que nos permitiera captar las percepciones que los estudiantes tenían de la escuela, del ambiente de aprendizaje, del propio proceso de aprendizaje, de sí mismos como estudiantes. Además, el que se tratara de estudiar casos atípicos hizo que consideráramos más adecuado realizar un estudio de casos de corte cualitativo. Optar por un estudio de casos implica, según Yin (1990), investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real y utilizando múltiples fuentes de evidencia. En nuestra investigación, más que estudiar al individuo dentro de su contexto estudiamos cómo percibía dicho contexto, cómo se veía a sí mismo dentro de este contexto, qué aspectos de su vida cotidiana —relacionados con la familia, el centro residencia y el centro docente— consideraba más relevantes para explicar su propio desarrollo escolar. Nos interesaba conocer las vivencias de los sujetos, aprender el significado que para ellos tenía su experiencia escolar y qué aspectos eran valorados por ellos mismos como significativos para ayudarlos a enfrentarse a su situación y a alcanzar unos logros escolares satisfactorios.

Para conseguir nuestro objetivo decidimos que el instrumento de recogida de datos que más se ajustaba a nuestro propósito era la *entrevista*. El hecho de utilizar entrevistas derivaba directamente de nuestro objetivo de recoger información a partir de las percepciones de los chicos y chicas sobre como se sitúan ante sus aprendizajes, complementando esta visión con la de sus educadores y educadoras con la función de tutores de los chicos, y de sus profesores y profesoras tutores en el instituto. Como hemos dicho, queríamos conocer cómo percibían los sujetos los diferentes temas más que obtener una medida objetiva de las diferentes variables.

Por ello diseñamos entrevistas semiestructuradas, no estandarizadas (Goetz y LeCompte, 1988)[13], que nos permitieron obtener datos sobre las propias y vivencias. La entrevista cualitativa resultaba adecuada ya que, como señalan Schatzmant y Strauss (1973)[14] su objetivo fundamental es obtener datos reveladores de los significados de los participantes, mostrar como éstos conciben sus mundos y como explican estas concepciones. Las entrevistas a los jóvenes, complementadas con las entrevistas a los profesores y educadores nos permitió triangular la información y componernos una imagen comprensiva y global de cada uno de los casos en relación a los aspectos objeto de nuestro interés.

---

13 La entrevista no estandarizada es para Goetz y LeCompte (1988) una guía en la cual se anticipan las cuestiones generales y la información específica que el investigador quiere obtener. Su enfoque es informal y ni el orden de las preguntas ni su contexto están prefijados.

14 Citado poer Goetz, J.P.; LeCompte, M.C. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.

Para cada uno de los cinco casos obtuvimos información del propio sujeto, de su profesor tutor de curso y de su educador tutor en el centro residencial. Las entrevistas fueron complementadas con unas escalas adaptadas con el objetivo de obtener información complementaria en torno a habilidades metacognitivas y la autoresponsabilidad en el aprendizaje (Zimmerman y Martínez-Pons, 1986, 1988). Una de estas escalas iba dirigida a los estudiantes y la segunda a los profesores y a las profesoras.

El *análisis de los datos* se llevó a cabo mediante técnicas de *análisis de contenido* (Bardin, 1986). En primer lugar se elaboró un informe sobre cada uno de los casos y finalmente se procedió a su comparación para cada una de las dimensiones estudiadas: las características actitudinales de los estudiantes, las características de su proceso de aprendizaje, los rasgos del ambiente de aprendizaje, los resultados y las características del entorno vinculadas con la motivación para los estudios. A partir de esta comparación obtuvimos algunos indicios sobre variables que podían haber resultado relevantes como factores protectores en estos casos de alto riesgo.

4.5. Los resultados

El estudio de cada uno de los casos y su comparación aporta elementos que nos ayudan a comprender por qué estos estudiantes, que han vivido en condiciones familiares y sociales desfavorables, han logrado un nivel considerable de éxito escolar. La comparación de los casos nos permitió observar algunos aspectos que podían haber actuado como factores protectores del riesgo de fracaso escolar, es decir, como factores que habrían contribuido a hacer a estos jóvenes menos vulnerables a la influencia de los factores de riesgo derivados principalmente de las condiciones socio-familiares.

En cuanto a las *características actitudinales de estos jóvenes más vinculadas a los aprendizajes* observamos lo siguiente:

1. Todos los chicos y chicas tenían un *concepto positivo de sí mismos*. No todos se consideraban buenos estudiantes aunque sí eran capaces de hallar aspectos positivos de sí mismos como la imaginación, la memoria, la capacidad para estudiar. Incluso alguno de ellos tenía un concepto excesivamente elevado de sí mismo según apreciaban sus educadores y profesores. Éstos valoraban positivamente las capacidades y aptitudes de los jóvenes para sacar adelante sus estudios.
2. Manifestaban una *actitud positiva hacia el instituto y, especialmente, hacia el aprendizaje*. Aunque esta actitud variaba en intensidad, en ninguno de los casos se evidenció ningún tipo de rechazo hacia todo lo que conllevan los estudios. Al contrario, tendían a ver en sus estudios una vía que les podía facilitar el acceso a un puesto de trabajo y, como consecuencia, y desde su punto de vista, el acceso a una situación social estable y normalizada.
3. Se mostraban *motivados hacia el estudio* aunque no lo estaban para realizar todos los tipos de tareas que se les exigían. A pesar de que el nivel de motivación no era el mismo en todos ellos, cada uno se había propuesto un objetivo a medio o largo plazo que les motivaba y les predisponía a aceptar y aprovechar lo que el

sistema educativo formal les estaba ofreciendo. Esta meta era diferente en cada joven. Los objetivos variaban desde el más pragmático como conseguir un título con el que acceder a un puesto de trabajo, hasta el de considerar que los estudios tienen sentido en sí mismos, como medio para el crecimiento intelectual y cultural, y para obtener los conocimientos y habilidades básicas que les habrán de permitir acceder —si las condiciones lo favorecían— a otros niveles superiores del sistema educativo. Por lo tanto, la motivación de estas tres chicas y dos chicos no se centraba en la realización de las tareas concretas sino en la meta que, con más o menos claridad, más explícitamente o menos, se habían marcado a medio o a largo plazo.

4. En lo referente a la *autoresponsabilidad en el aprendizaje* hemos constatado una mayor variación entre los casos. Dos de las chicas de entre los cinco casos estudiados aparecieron como las más autoresponsables en su aprendizaje. A la vez, es en ellas en las que se vio con más claridad que habían logrado un nivel de éxito escolar importante ya que estaban cursando el segundo ciclo de Formación Profesional. Ambas parecían tener una elevada *motivación del logro*, es decir, se mostraban predispuestas al éxito, se esforzaban en realizar las tareas lo mejor posible, en conseguir unos resultados escolares mejores, a pesar de que en ocasiones no lo conseguían. A las dos les agradaba saber qué errores habían cometido con el fin de hacer sus tareas y ejercicios mejor en una próxima ocasión. Manifestaban con más claridad que los demás *un locus de control interno*. Se consideraban a sí mismas responsables de sus resultados académicos, de que era su esfuerzo y no la suerte o las circunstancias, el que estaba directamente relacionado con sus resultados académicos y su tendencia era *atribuir sus éxitos y sus fracasos a variables que podían controlar*. Los tres chicos restantes mostraban también motivación para superar el curso pero la motivación del logro no resultaba tan evidente y pareció que se movían más para cumplir el mínimo que les permitiese ir superando las distintas tareas.

En cuanto a las *características del proceso de autoaprendizaje* hay que señalar que éstas no destacaron de forma especial como posibles factores protectores:

1. En relación a las *habilidades de autoaprendizaje* las únicas estrategias que utilizaban fueron las de hacer resúmenes y tomar apuntes, para ayudarse a sí mismos a aprender los contenidos de las asignaturas. No obstante, estas estrategias formaban parte del tipo de tareas que se les exigía desde el instituto, por lo que hubiera resultado arriesgado admitir que se utilizaban espontáneamente como medios para mejorar el aprendizaje.
2. En lo referente a las *habilidades metacognitivas*, sólo algunas habilidades de planificación de las tareas y de autosupervisión pareció que se activaban cuando la tarea resultaba interesante y muy motivadora para los chicos y las chicas.

Aunque estos dos puntos destacaron como características del proceso de aprendizaje, debemos reconocer que las entrevistas y las escalas no resultaron suficientes para

poder establecer con precisión qué estrategias utilizaban y qué habilidades metacognitivas poseían y utilizaban de forma espontánea. Lo que quedó bastante claro fue que los chicos y las chicas tenían dificultades para expresar qué estrategias ponían en funcionamiento para llevar a cabo los diferentes tipos de tareas académicas y para aprender.

Tampoco el tema de los *hábitos de estudio* destacó especialmente como posible factor compensador del riesgo, a pesar de que la información obtenida apuntaba hacia una mayor relevancia de estos hábitos que de las habilidades de aprendizaje. Dos de las chicas fueron las que habían adquirido unos ciertos hábitos como la *constancia en el trabajo*, de *saber solicitar ayuda* del profesor cuando lo necesitaban, así como de *organización del estudio*, para poder compaginar estudio y empleo. Los otros tres casos se orientaban en función de las demandas, es decir, realizaban las tareas según las iban exigiendo los profesores y profesoras como parte el trabajo académico.

En cuanto al *ambiente de aprendizaje* debemos señalar que:

1. Tanto los *profesores como los educadores tenían un buen concepto de estos jóvenes como estudiantes*. Los consideraban personas con capacidades y aptitudes para el estudio. También sus *expectativas hacia ellos eran positivas* aunque todos tenían presente los condicionantes que los chicos y las chicas no podían controlar como es el hecho de tener que independizarse en el momento de cumplir los dieciocho años[15]. Además, los jóvenes conocían cual era el concepto que de ellos tenían los adultos. Sabían qué pensaban sus profesores/as y sus educadores/as y sabían que la imagen que los adultos se habían forjado de ellos era bastante positiva.
2. No tenían problemas con los compañeros y, excepto uno de los chicos, eran personas bien aceptadas entre sus compañeros y tenían amigos que los apreciaban. Percibían que la *imagen que sus amigos tenían de ellos era positiva* y todos estaban convencidos de que sus compañeros y amigos tenían una buena imagen de ellos/as.
3. Tenían una *percepción positiva del ambiente de aprendizaje*. Reconocían que había profesores y profesoras que les gustaban y otros que no, y sabían explicar las cualidades de sus profesores/as preferidos/as. Valoraban la actitud de los profesores ante el aprendizaje de los alumnos, el esfuerzo que dedican a ayudar a los alumnos a aprender y también que conocieran individualmente a los estudiantes que están a su cargo.
4. A lo largo de su vida estos chicos y chicas habían encontrado personas mayores que ellos que habían llamado su atención y a los cuáles habían considerado, en

15 En Cataluña, la función de tutela o guarda ejercida por la administración en casos de niños o niñas atendidos en centros residenciales de acción educativa, dependientes del Departamento de Bienestar Social, finaliza al cumplir los jóvenes la mayoría de edad. (18 años). A partir de este momento el/la joven deberá vivir de forma autónoma e independiente. Esto hace que en muchos casos la última etapa de residencia en el centro esté marcada por múltiples tensiones relacionadas con la búsqueda de empleo, de lugar de residencia, etc.

algunos aspectos, *modelos a seguir*. Así, los educadores y las educadoras, los profesores y las profesoras, una hermana mayor o el padre en algún caso, marcaron pautas que los jóvenes decidieron intentar seguir. Estas personas significativas les sugirieron formas de actuar y actitudes positivas hacia el estudio, hacia el entorno, y formas positivas de relacionarse con los demás.

En relación a los resultados obtenidos en los cursos anteriores todos *valoraron positivamente dichos resultados*. Los profesores y los educadores también los valoraban positivamente, independientemente de cuales hubieran sido las calificaciones obtenidas. Tomando en consideración las circunstancias de cada uno de estos estudiantes, *valoraban de forma positiva el esfuerzo que debían hacer para superar los requisitos de los cursos*, aunque también señalaron que los resultados, en la mayoría de los casos, podrían haber sido todavía mejores si se hubieran puesto más empeño o si no hubiesen existido circunstancias desfavorables como el hecho de tener que compaginar los estudios con un trabajo.

Analizando el complejo proceso que habían seguido estos jóvenes y desde la perspectiva de considerar el papel activo que éstos tienen en su aprendizaje, observamos que, especialmente dos de las chicas, habían sabido enfrentarse a su realidad para intentar superarla, desarrollando, en el caso de los estudios, los mecanismos para situarse ante el aprendizaje con una actitud positiva a pesar de los condicionantes familiares adversos. Ambas eran conscientes de su situación. Ante las condiciones desfavorables supieron movilizar sus propios recursos e incluso hallar en esta situación la motivación para superarla. Parece que el principal elemento que contribuyó a que las chicas movilizaran sus recursos fue el hecho *de tener un objetivo, una meta, un proyecto en su vida en el que los estudios jugaban un papel importante*.

Para alcanzar este objetivo las jóvenes pusieron en marcha su sentido de la responsabillidad. Sentirse *responsables de su aprendizaje* constituyó también un factor protector. En este sentido, deseaban superarse, estaban motivadas para el logro, sabían que debían esforzarse para tener éxito en los estudios y que el control de este esfuerzo estaba en sus manos. Habían desarrollado algunos hábitos relacionados con el estudio, aunque no quedó demasiado claro en nuestro estudio que hubieran ejercido una función como factor protector.

El *autoconcepto positivo y su autoestima* también constituyeron factores protectores. Su autoestima se reforzaba gracias al hecho de conocer lo que pensaban de ellas los profesores y los educadores. Se preocupaban por aparecer con una buena imagen, les importaba lo que los demás pensasen de ellas y esto provocaba a su vez que los demás desarrollasen sentimientos positivos hacia ellas. El deseo de ser aceptadas las aproximaba a la gente y les llevaba a establecer relaciones de amistad. Al sentirse aceptadas se reforzaba su autoestima. Las *habilidades para relacionarse e interactuar con los demás* podían haber ejercido también la función de factores protectores.

Ser aceptados y aceptadas en la escuela y el instituto hizo que los jóvenes se sintieran bien en este ambiente. Saber que tanto profesores/a como educadores/as y compañeros/as tenían conceptos y actitudes positivas hacia ellos les ayudó a desarrollar actitudes positivas hacia la escuela y hacia el aprendizaje.

4.6. Discusión

El objetivo del estudio de casos y de la comparación entre ellos era hallar elementos comunes que nos pudieran sugerir nuevas hipótesis para la investigación y nuevas posibilidades para la acción educativa escolar, especialmente orientada a la prevención del fracaso escolar. Resumiendo todo lo dicho, el estudio de casos nos aporta información que indica como posibles factores protectores del riesgo de fracaso escolar en los casos estudiados los que siguen:

- Ser *consciente de la propia situación compleja y desfavorable*, y de las repercusiones que esto puede tener en todos los aspectos de su vida, incluidos los estudios.
- Tener *un objetivo, una finalidad o un proyecto sobre sí mismo a medio o largo plazo*, que constituye la motivación principal, y en el cual los estudios son percibidos como un mecanismo útil y necesario para alcanzarlo.
- Tener un *autoconcepto positivo y una autoestima alta.*
- Sentirse *autoresponsables de su aprendizaje.*
- Tener *habilidades para interrelacionarse con los demás.*
- Identificar en algunas personas próximas *modelos* a seguir, como referentes.
- Tener *actitudes positivas hacia la escuela y, especialmente, hacia el aprendizaje.*
- En menor proporción, el haber desarrollado ciertos *hábitos de estudio*, especialmente de organización y de constancia.

De estos factores, los dos primeros no habían sido incluidos en el modelo de riesgo como posibles variables a tener en cuenta. Según se desprende es este estudio, estos dos factores constituirían las condiciones previas para lograr desarrollar unas actitudes positivas hacia la escuela, un nivel importante de responsabilidad hacia el propio aprendizaje, y ciertos hábitos para el estudio. Tampoco el hecho de percibir determinadas personas como modelos había sido previsto como factor protector y, en cambio, del análisis de los casos se desprende que los chicos y las chicas se fijan en los roles y las conductas de otras personas significativas para ellos y se proponen seguirlas.

Una buena parte de estos resultados concuerdan con los hallados en otras investigaciones sobre *resilience*. Tener una autoestima positiva y un buen concepto de sí mismos es uno de los aspectos coincidentes con la mayoría de las investigaciones revisadas (Garmezy, 1983[16]; Connell, Spencer *et al*, 1994; Werner y Smith, 1994[17]; Clark, 1995). Las actitudes positivas hacia la escuela son destacadas como factor protector por Werner y Smith (1994), los cuales señalan como factor protector el hecho de considerar la escuela como una experiencia valiosa, y por Clark (1995) para quien la motivación y las aspiraciones positivas son algunos de los aspectos que ayudan a compensar el riesgo.

16 Citado por Winfield, 1995, op. cit.
17 Citado por Burger, 1994, op. cit.

El sentido de responsabilidad personal también es señalada por algunos autores como un factor vinculado a la *resilience* aunque no únicamente relacionado con la escuela y el aprendizaje. De este modo, los autores señalan el *sentido de poder personal* y *el locus of control interno* (Garmezy, 1983), el sentido de control sobre sus éxitos y sus fracasos en la escuela (Connell, Spencer *et al*, 1994), la habilidad para actuar independientemente y ejercer control sobre le propio entorno (Berliner y Benard, 1995), y la responsabildad personal en sentido genérico (Clark, 1995). La mayoría de los autores mencionados coinciden además en que las personas «resilientes» poseen habilidades para relacionarse con los demás y la *capacidad para establecer relaciones positivas*. Tanto Garmezy (1983), como Miller (1995), Werner y Smith (1989) y Clark (1995) destacan el hecho de que las personas «resilientes» han tenido un adulto significativo en sus vidas y un amigo especial. Esto coincide con los resultados de nuestra investigación. En el caso de los jóvenes de nuestro estudio, además de establecer relaciones positivas y significativas con adultos parece que los jóvenes ven en algunos de estos adultos significativos modelos a seguir. Esto resulta especialmente importante en el caso de los jóvenes de nuestro estudio los cuales tienen un escaso vínculo con su familia biológica y cuyos referentes adultos son los educadores y educadoras y los profesores y profesoras con los que han establecido un vínculo.

En cuanto a ser conscientes de su propia situación desfavorable éste no es un aspecto que haya sido considerado de forma general. En la revisión realizada únicamente Miller (1995) que realizó una investigación sobre la «resiliencia» con jóvenes universitarios con dificultades de aprendizaje destacó como un factor a tener en cuenta el reconocimiento de la dificultad de aprendizaje por parte de los jóvenes, y Berliner y Benard (1995) mencionan el tener sentido de la propia identidad como aspecto a considerar, que podría incluir la consciencia de la propia situación. Sin embargo, creemos que las investigaciones revisadas no reflejan la importancia que puede tener este aspecto como factor protector en casos de alto riesgo. Una imagen realista de sí mismos y de la situación que viven, de sus límites, de sus potencialidades y de sus condicionantes, favorecerá la articulación de mecanismos adecuados para hacer frente a esta situación. El conocimiento de la situación puede ser un punto de partida necesario para que el individuo articule respuestas orientadas a superar las dificultades.

El tener un objetivo a medio o largo plazo que orienta y motiva a estos muchachos y muchachas y que ha aparecido como resultado de la investigación estaría a nuestro entender relacionado con el sentido de futuro o habilidad para imaginarse un futuro propio, «ser optimista» (Berliner y Benard, 1995) y a la visión positiva del futuro personal citado por Clark (1995). El proyecto o meta del que nosotros hablamos no sería otra cosa que tener una visión de futuro optimista, puesto que de lo contrario no constituiría una motivación para estos jóvenes.

Los hábitos de estudio solamente son mencionados por Werner y Smith (1989) que citan la concentración y capacidad de atención como factor asociado a la *resilience*. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones revisadas señalan las habilidades para resolver problemas, tomar decisiones, buscar ayuda en los demás cuando la tarea lo requiere, como características de las personas «resilientes» (Garmezy, 1983; Werner y Smith, 1989; Berliner y Benard, 1995; Clark, 1995). En nuestro caso no hemos podido

determinar en los jóvenes de nuestro estudio que este tipo de habilidades haya jugado un papel relevante como factor protector ni que sea una característica significativa, sin embargo esto puede deberse a las limitaciones de nuestra investigación y de los instrumentos utilizados para hallar indicios de la existencia de este tipo de habilidades en los jóvenes.

En síntesis, los resultados concuerdan con los obtenidos en otras investigaciones sobre las características de las personas «resilientes». A pesar de que los resultados de nuestra investigación, en coherencia con su punto de partida, indican algunas características individuales como posibles factores protectores, no debemos olvidar que las respuestas individuales no serán suficientes para prevenir el riesgo de fracaso escolar y que será necesario articular entornos que ayuden a potenciar estas respuestas en los individuos. La delimitación de estas variables como factores protectores del fracaso escolar en casos de alto riesgo nos permitirá apuntar algunas líneas de acción educativa destinadas a la prevención del fracaso escolar, que en su mayor parte consistirán en crear los entornos adecuados para potenciar en los estudiantes factores protectores.

5. CONCLUSIONES

Desde nuestro punto de vista, este enfoque de investigación que hemos presentado resulta interesante no solamente por su capacidad para aportar conocimientos significativos para diseñar estrategias preventivas que contribuyan a disminuir el riesgo de fracaso escolar, sino también por una cuestión metodológica como es el hecho de que supone un análisis del potencial del «caso atípico» como base para la investigación educativa.

La investigación sobre factores protectores, es decir, sobre factores que han contribuido a la «resiliencia» de individuos que se encuentran en situación de riesgo, nos aporta datos sobre las características que presentan estas personas y las características de su entorno. Aunque surgen resultados interesantes no debemos perder de vista que lo serán realmente en la medida en que, a partir de su conocimiento, podamos articular intervenciones educativas para prevenir el fracaso escolar, tanto en niños y niñas en situación de riesgo como en la población escolar en general. Las intervenciones educativas deberán ir destinadas a promover los factores protectores, tanto personales como del entorno.

En algunos casos, se ha intentado trabajar directamente aspectos como la autoestima de los estudiantes y su autoconcepto utilizando programas específicos. Sin embargo, como señala Winfield (1996), este tipo de intervenciones tiene efectos a corto plazo y difícilmente se producirán cambios estables en los niños. Para esta autora las estrategias de intervención deben enfocarse de una manera más amplia, potenciando en los estudiantes procesos protectores en momentos críticos de su vida. La «resiliencia» es algo que debe irse potenciando a lo largo de la vida de las personas.

Algunos autores coinciden en la necesidad de desarrollar estrategias que ayuden al autoconocimiento de la propia situación y la autocomprensión de la misma como una

base para tomar las riendas de la propia vida (Miller, 1995), que ayuden a la estimación realista de las propias capacidades y a aumentar las creencias en las propias habilidades y capacidades (Connell, Spencer y Aber, 1994; Miller, 1995). Connell *et al* (1994) consideran como mecanismo facilitador de la «resiliencia» la promoción de la implicación de la familia con la escuela. Otros autores como Berliner y Benard (1995) y Clark (1995) se centran en prácticas educativas que promuevan la *resilience* desde la misma escuela.

No debemos perder de vista que los factores de riesgo y los factores protectores están vinculados al contexto o a la comunidad en la que el individuo se desarrolla. Por lo tanto, hay que contemplar la ayuda a la infancia en situación de riesgo desde una perspectiva más amplia que la escolar. Así, aunque podamos coincidir con otras investigaciones en cuanto a características de las personas «resilientes», y estemos de acuerdo en que es necesario abordar la intervención desde un enfoque global, es necesario pensar en estrategias de intervención contextualizadas. Esto significa que hay que estudiar en profundidad la comunidad en la que está involucrado el individuo para poder determinar estrategias de intervención educativa y social.

En el contexto en el que hemos situado nuestra investigación existen servicios a la comunidad como los servicios sociales de atención primaria, los Equipos de Atención a la Infancia en situación de riesgo que trabajan desde el Departamento de Bienestar Social, las escuelas con sus Equipos de Asesoramiento Pedagógico. La coordinación entre todos estos servicios y de los profesionales que los integran (educadores/as sociales, pedagogos/as, asistentes sociales, psicólogos/as, trabajadores/as familiares, profesores/a) debería ser el punto de partida para promover en los niños y las niñas los recursos que les permitieran hacer frente a las situaciones de riesgo. En nuestro entorno existen ya experiencias de coordinación pero todavía falta mucho camino por recorrer.

Partiendo de nuestra investigación podemos decir que la intervención de los profesionales de la educación en *la prevención del fracaso escolar en niños y niñas en situación de riesgo* debería considerar, al menos, los siguientes objetivos:

- *Ayudar al niño a tomar consciencia de su situación.* A grandes rasgos, implica que los profesionales deben ser realistas con los niños tanto en lo referente a la situación actual como a su futuro. Es importante que las intervenciones educativas desarrollen en los niños y niñas recursos para hacer frente a su realidad.
- *Ayudar al niño a desarrollar un proyecto vital.* Este es uno de los recursos personales que el niño puede desarrollar con la ayuda de profesores y educadores sociales. Evidentemente, no podemos pretender que un niño pequeño tenga un proyecto vital. Pero sí que podemos ayudarle a que aprenda a proponer objetivos de sus acciones a corto plazo y, posteriormente a medio y a largo plazo. Este objetivo debería priorizarse en algunos momentos críticos de la vida de la persona, como la transición a la vida activa e independiente.
- *Ayudar al niño a desarrollar el sentido de la responsabilidad sobre su aprendizaje y, en general sobre su propia vida.* Los profesionales deben contribuir a que los niños perciban que tienen control sobre su aprendizaje y sobre su vida en general, que

aprendan a atribuir la causa de sus éxitos y de sus fracasos en el aprendizaje a variables controlables como el esfuerzo y no a la falta de capacidades o a la suerte. Si sienten que pueden influir en su propia vida seguramente serán más capaces para hacer frente a circunstancias adversas, serán más responsables y estarán más motivados en todas las dimensiones de su vida: escolar, laboral y afectiva.

- *Ayudar al niño a desarrollar un autoconcepto y una autoestima positivos.* Hay que ayudarlos a valorarse a sí mismos, a que sepan reconocer sus cualidades y sus capacidades y habilidades.
- *Potenciar las actitudes positivas hacia la escuela y el aprendizaje.* Estas actitudes tendrán más posibilidades de desarrollarse si se ofrecen al niño estrategias y habilidades para llevar a cabo sus aprendizajes. Debemos tener en cuenta, además, que las actitudes de los profesionales de la educación repercutirán en la imagen que el niño se forma de la escuela y del aprendizaje.
- *Ayudar al niño a desarrollar habilidades de interrelación social.* Los profesionales tendrían que incidir en el desarrollo de estas habilidades por la influencia que tienen en el concepto y las expectativas que los demás se forman de ellos.
- *Potenciar el desarrollo de hábitos de estudio.* Los profesionales de la educación deben ayudar a estos niños y niñas a desarrollar hábitos de constancia, organización y atención en el trabajo y el aprendizaje escolar, pero también en otras dimensiones de su vida.

En resumen, desde el enfoque que hemos presentado la investigación no debe centrarse únicamente en buscar características de las personas «resilientes» sino en buscar qué estrategias y qué intervenciones ayudan a disminuir el riesgo y a promover la «resiliencia» de las personas. Así, nuestra investigación sería un primer paso para conocer qué aspectos deben potenciarse mediante intervenciones educativas adecuadas dentro del marco escolar y en coordinación con los servicios de la comunidad. Teniendo en cuenta que para definir ciertas variables como factores de riesgo deben tener posibilidades de modificación mediante la intervención educativa preventiva, es necesario que la investigación ayude a comprobar si la intervención sobre determinados factores de riesgo o sobre factores protectores puede contribuir a disminuir el riesgo de fracaso escolar.

En el *aspecto metodológico* la investigación sobre «*resilience*» pone énfasis en el estudio de casos que podríamos denominar «atípicos». Con frecuencia la investigación educativa se ha preocupado por obtener informaciones sobre lo general y común. Ello ha aportado conocimientos valiosos pero también puede aportarlos el estudio de casos singulares y atípicos. La dificultad de las investigaciones sobre riesgo y *resilience* radica en que para poder abordar la mayoría de aspectos que puedan resultar relevantes es necesario un estudio en profundidad, a largo plazo y contextualizado de los casos. En este sentido, las investigaciones longitudinales y de estudio de casos podrían aportar información significativa sobre variables que ejercen una función de factores protectores.

6. BIBLIOGRAFÍA

Ball, S. (1988). *La motivación educativa. Actitudes. Intereses. Rendimiento. Control.* Madrid: Narcea.

Berliner, B.; Benard, B. (1995). *More than a Message of Hope: A District-Level Policymaker's Guide to Understanding Resiliency.* Western Regional Center for Drug-Free Schools and Communities, Portland. ERIC Document ED 387 946.

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido.* Madrid: Akal Universitaria.

Burguer, J.V. (1994). Keys to Survival: Highlights in Resilience Research. *Journal of Emotional and Behavioral Problems, 3 (2),* 6-10.

Casas Aznar, F. (1994). Prevenció i qualitat de vida dels infants. *Revista d'informació i investigació socials, 0,* 40-47.

Clark, P. (1995). *Risk and Resiliency in Adolescence: The Current Status of Research on Gender Differences.* Ohio State University, Columbus Dept. of Home Economics Education. ERIC Document: ED 387 714.

Connell, J.P.; Spencer, M.B.; Aber, J.L. (1994). Educational Risk and Resilience in African-American Youth: Context, Self, Action and Outcomes in School. *Child Development, 65 (2),* 493-506.

Forns Santacana, M. (1989). L´avaluació de l'aprenentatge. Conferencia ofrecida en Tarragona en el *Seminari sobre Aprenentatge,* organizado por el Departament d'Educació i Psicologia, Àrea de Psicologia Bàsica, y l'Associació de Psicòlegs de Tarragona. Tarragona, 6 i 7 d'abril de 1989.

Frey, D.K.; Jesse Carlock, J. (1989). *Enhancing Self Esteem,* Accelerated Development INC. Publishers. Muncie.

Goetz, J.Pl.; LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

González, M.C.; Tourón, J.: *Autoconcepto y rendimiento escolar.* Pamplona: Eunsa.

Gordon, K.A.; Ingersoll, G.M.; Orr, D.P. (1995). Profile of Behaviorally Resilient Adolescents: Confirmation and Extension. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, april, 18-22, 1995). ERIC Document. ED 385 810.

Guetzloe, E. (1994). Risk, Resilience, and Protection. *Journal of Emotional and Behavioral Problems, 3 (2),* 2-5.

Manciaux, M. (1994). De la vulnerabilitat a la resiliència, i dels conceptes a l'acció. *Revista d'informació i investigció socials, 0,* 48-56.

Miller, M. (1995). *Sources of Resilience Outcomes.* Paper presented at the International Convention of the Council for Exceptional Children. (73rd, Indianapolis, A april 5-9 1995) ERIC Document. ED 381 949.

Pianta, R.C. (1990). Widening the Debate on Educational Reform: Prevention as a Viable Alternative. *Exceptional Children, 56 (4),* 306-313.

Rodríguez Espinar, S.; Álvarez, M.; Echeverría, B.; Marín, M.A. (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa,* Barcelona: PPU.

Wang, M.C.; Peverly, S.T. (1987). The Role of the Learner: An Individual Difference Variable in School Learning and Functioning. Wang, M.C.; Reynolds, M.C.; Wal-

berg, H.J. (Eds.). *Handbook of Special Education. Research and Practice. Vol. 1: Learning Characteristics and Adaptive Education.* (pp. 59-92.) Oxford: Pergamon Press.

Winfield, L.F. (1996). Developing Resilience in Urban Youth. *ncrel Monograph.* http://ousd.k12.ca.us/netday/links/Partnerships/le0win.htm. (17 junio 1996).

Yin, R.K. (1990). *Case Study Research. Design and Methods.* London: Sage Publications.

Zimmerman, B.J.; Martínez-Pons, M. (1986). Developement of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Reserach Journal, 23,* 614-628.

Zimmerman, B.J.; Martínez-Pons, M. (1988). Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology. 80 (3),* 284-290.

Revista de Investigación Educativa, 1998, Vol. 16, n.º 1, págs. 71-83

LA ESCALA KEYMATH-R: ESTUDIO DE UNA PRUEBA DIAGNÓSTICA CON REFERENCIA CURRICULAR

Ricard Marí Mollà

Universitat de València[1]

RESUMEN

Las nuevas tendencias de la investigación exigen a los instrumentos de evaluación y diagnóstico una adecuación a las nuevas orientaciones de la enseñanza y una fundamentación en los propios procesos de aprendizaje. En el caso del aprendizaje de las matemáticas y desde un enfoque criterial, se presenta una revisión de la escala KeyMath-R, una prueba referida a los contenidos o dominios, que ha mostrado una organización interna correspondiente al currículum, con unos niveles de bondad métrica muy aceptables, considerándose un instrumento diagnóstico de gran utilidad.

ABSTRACT

The new investigation trends require to the evaluation and diagnostic tools a learning new trainings adaptation and foundation in the own learning process. For the mathematics achievement evaluation and with criterion-referenced, is made a KeyMath-R scale review. This is a domain-referenced inventory, with an internal organization corresponding to the curriculum. The reliability and validity coefficient levels show enough acceptability, which support its use.

Desde hace más de una década el nombre de **KeyMath-R** es un sinónimo de investigación educativa y está presente en estudios sobre tests de rendimiento y en los listados de pruebas educativas. Es una escala para evaluar las habilidades y capacidades

1 Ricard Marí Mollà es Profesor Titular de la Universitat de València, adscrito al Departamento MIDE. E-meil: Ricard.Marí@uv.es

matemáticas y particularmente útil para el diagnóstico de los déficits académicos en sujetos con dificultades de aprendizaje y, además, por su adecuación curricular permite diseñar programas de intervención educativa.

Su éxito se deriva de su alcance comprensivo, de su contenido motivador y colorista, y de la facilidad de su administración, puntuación y aplicación a la práctica instruccional. El elemento principal lo integra el ***KeyMath Revised: A Diagnostic Inventory of Essential Mathematics*** (Connolly, 1988).

El KeyMath-R forma parte de un conjunto de varios elementos: un cuestionario diagnóstico en sus formas A y B, un suplemento métrico a la prueba, un programa de desarrollo del primer nivel, un programa de rehabilitación y un manual de actividades manipulativas y ejercicios (Connolly, 1985, 1988 y 1988a).

El **KeyMath-R** es una segunda construcción de una prueba de evaluación de logros de aprendizaje en matemáticas elementales realizada por A.J. Connolly, el *KeyMath*, en este caso mejorada notablemente en sus aspectos de amplitud de aplicación, de adaptación curricular y normalización, para que pueda ser utilizado con todo tipo de sujetos, normales o con dificultades de aprendizaje y en diferentes situaciones de aprendizaje, tanto para la evaluación en el aula normal como en el ámbito del diagnóstico de las dificultades de aprendizaje y para todos los niveles de la escuela primaria.

Está considerado como un «Inventario Diagnóstico de Matemáticas Básicas». Una escala de aplicación individual que evalúa las habilidades matemáticas correspondientes a los diferentes niveles de la educación primaria y que consta de 13 Subpruebas clasificadas en 3 Subescalas: Conceptos Básicos, Operaciones (procesos de cálculo) y Aplicaciones. Es una prueba con referencia a los contenidos o dominios y validado para la interpretación normativa. Según Bachor (1989-90) en diferentes estudios sobre el KM-R se le ha considerado por los autores como test normativo, por las tablas normativas del manual, como test referido al dominio e, incluso, como test referido al criterio (Tinney, 1975; Price, 1984).

El interés de la prueba, aparte de su validez demostrada durante muchos años en los E.E.U.U. en el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje de las matemáticas, tanto en su construcción original como en la revisión que estamos analizando, radica en que identifica en cada momento el contenido esencial (conceptos y destrezas) del trabajo del alumno, organizado en un marco conceptual que facilita la realización del diagnóstico descriptivo y la planificación de la futura instrucción.

Se trata de un instrumento de administración individual, que entre 35 y 50 minutos puede ofrecer una evaluación comprensiva del conocimiento y aplicación de conceptos o habilidades matemáticas importantes de un alumno. Si bien la intención del KM original estaba clara, como se ha dicho, el propósito del KM-R no ha sido definido por el autor, no se sabe si su diseño está pensado para los alumnos especiales o los normales. No obstante, siguiendo a Bachor (1989-90), según la selección de sujetos efectuada en el proceso de estratificación de las variables siguiendo el diseño de validación, se considera adecuado para ser utilizado tanto con sujetos considerados normales, como con sujetos afectados por variables raciales o étnicas que supongan deficiencias culturales y/o lingüísticas.

ELEMENTOS DE LA ESCALA KEYMATH-R

Alcanza un rango amplio de edades: desde Preescolar, hasta el noveno grado. Dispone de dos formas alternas, A y B, equiparadas estadísticamente y por contenido. Su contenido se basa en un sistema comprensivo referido al dominio que identifica jerarquías de conceptos y habilidades a través de trece subpruebas de contenido. Cada una de las 13 subpruebas del sistema se mide por separado. Las subpruebas, por su parte, se agrupan en áreas de contenido matemático y evalúan dicho contenido en las tres subescalas ya mencionadas de: Conceptos Básicos, Operaciones y Aplicaciones (Ver Tabla 1).

Tabla 1

ESTRUCTURA DE CONSTRUCCIÓN DE LA ESCALA KM-R

Conceptos Básicos	Operaciones	Aplicaciones
Numeración	Suma	Medida
Número Racional	Resta	Tiempo y Dinero
Geometría	Multiplicación	Estimación
	División	Interpretación datos
	Cálculo mental	Resolución problemas

Cada subprueba contiene tres o cuatro dominios con una importancia instruccional similar. Cada uno de estos dominios se representa por un conjunto de seis ítems. Con esta representación el KM-R puede ofrecer datos fiables por debajo del nivel de subprueba, los cuales, según el constructor, facilitan el análisis y la traslación de los resultados de la prueba a alternativas instruccionales.

Ofrece información diagnóstica a cuatro niveles: Total Escala, Subescalas, Subpruebas y Dominios. Cada nivel ofrece una información específica sobre la ejecución del alumno al identificar los puntos fuertes y débiles, es decir, lo que sabe y lo que no sabe el alumno y, de esta forma, se establece una base para confeccionar un programa instruccional adecuado:

Hay que añadir, que, según las intenciones del autor, las interpretaciones de los resultados de la prueba hechas en los niveles ya mencionados, se pueden aumentar con un análisis de la ejecución del estudiante sobre ítems específicos, los cuales aparecen ordenados de menor a mayor grado de dificultad en cada uno de los dominios. Para esta finalidad, el autor proporciona, además de los ítems, un listado de los objetivos de los mismos.

CONTENIDO DE LA ESCALA KM-R

Teniendo en cuenta la exposición anterior y la definición que del mismo realiza A.J. Connolly en el manual, el KeyMath-R es una prueba referida al contenido y con provisiones para una interpretación normativa. A través de su desarrollo, el énfasis se sitúa en la identificación del contenido esencial (conceptos y habilidades) y en la organización de dicho contenido en un sistema que facilite la evaluación diagnóstica y la planificación de la futura instrucción.

En su construcción, Connolly tuvo que resolver un importante problema derivado de la búsqueda del contenido matemático esencial. A partir de la revisión de los programas matemáticos básicos se encontró con que no existía un modelo consensuado para la organización y delineación del contenido matemático en la enseñanza elemental y media. Esta dificultad se complicaba todavía más por los problemas que se presentaban al intentar unir los esfuerzos en la evaluación y rehabilitación con el desarrollo instruccional.

Así pues, la construcción del sistema de contenido la empezó Connolly con una amplia revisión de los currícula matemáticos existentes, de las prioridades instruccionales actuales y de las tendencias futuras. Este esfuerzo incluyó una revisión del alcance y secuencia de algunos libros de texto básicos de la enseñanza elemental y las recomendaciones curriculares establecidas en *An Agenda for Action* del National Council of Teachers of Mathematics (1980).

Posteriormente este problema se ha resuelto de alguna forma al imponerse las recomendaciones del NCTM en el área de las matemáticas elementales y configurarse como un estándar para los educadores (NCTM, 1988 y 1989; Tej Pandey, 1994).

La revisión de la escala KeyMath-R realizada por nosotros (Marí, 1996) incluye sendos trabajos de Validación de Contenido desde la perspectiva del Diseño Curricular tanto del estándar del NCTM como de las prescripciones para la implantación de la LOGSE, que completan y mejoran el proceso de estudio del contenido y la Validez de Constructo de la adaptación original de la escala.

ALCANCE Y SECUENCIA

El sistema de la escala KM-R comprende, pues, tres *Subescalas*: Conceptos Básicos, Operaciones y Aplicaciones, a las que se les concede la misma importancia instruccional. A su vez, las tres Subescalas anteriores se divide en trece *Subpruebas*, seleccionadas y desarrolladas con una importancia equivalente, y cada una de ellas, a su vez, en tres o cuatro *Dominios*, que de nuevo mantienen el principio de equilibrio en la consideración de la importancia entre los diferentes dominios.

La especificación del contenido cuidadosamente articulada y equilibrada, descrita en la Tabla siguiente (ver Tabla 2), representa la aplicación desde los currícula en la que el valor instruccional varía marcadamente a lo largo de los subpruebas o a lo largo de los dominios.

Tabla 2

ESPECIFICACIÓN DEL CONTENIDO DE LA ESCALA KEYMATH-R: SUBESCALAS, SUBPRUEBAS Y DOMINIOS

Subescala:	CONCEPTOS BÁSICOS	OPERACIONES	APLICACIONES
Subprueba: Dominios:	**Numeración** Números 0-9 Números 0-99 Números 0-999 Números multidígitos y tópicos de numeración avanzados **Números Racionales** Fracciones Decimales Percentiles **Geometría** Relaciones espaciales y atributivas Formas bidimensionales y sus relaciones Geometría coordinada y transformacional Formas tridimensionales y sus relaciones	**Suma** Modelos y hechos básicos Algoritmos para sumar números enteros Suma de números racionales **Resta** Modelos y hechos básicos Algoritmos para restar números enteros Resta de números racionales. **Multiplicación** Modelos y hechos básicos Algoritmos para multiplicar números enteros Multiplicación de números racionales comerciales **División** Modelos y hechos básicos Algoritmos para dividir números enteros División de números racionales **Cálculo mental** Cálculos encadenados Números enteros Números racionales	**Medida** Comparaciones Uso de unidades no estándar Uso de unidades estándar: longitud, y área Uso de unidades estándar: peso y capacidad **Tiempo y dinero** Identificación del paso del tiempo Uso de relojes y de las horas Uso monetario de un dólar Uso monetario de cien dólares y transacciones **Estimación** Números racionales y enteros Medidas Cálculo **Interpretación de Datos** Cuadros y tablas Gráficos Probabilidad y estadísticos **Solución de problemas** Resolver problemas rutinarios Comprensión de problemas no rutinarios Resolver problemas no rutinarios

El KM-R es, pues, un instrumento de evaluación basado en un sistema específico, cada apartado de conocimiento de las tres subescalas del KM-R se mide por una subprueba separada. Cada dominio se mide por un conjunto de seis ítems, a través de los que se nos da el nivel alcanzado por el estudiante en la realización de la prueba. El rigor aplicado a la selección y determinación del contenido, expuesto anteriormente, se empleó, también, en la formulación y desarrollo de los ítems. Cada ítem fue sometido a un estudio, consulta de expertos y demostraciones apropiadas de sus características psicométricas. Los ítems que superaron estas pruebas son los que se presentan en las diferentes subpruebas del KM-R distribuidos secuencialmente, no por los dominios que representa y pretende evaluar cada uno de ellos, sino siguiendo un orden de dificultad previamente establecido.

ESTUDIO MÉTRICO DIFERENCIAL DE LA ESCALA KEYMATH-R

La necesidad de disponer de instrumentos diagnósticos que atiendan a la totalidad tanto de los contenidos como de los elementos procesuales del aprendizaje de las matemáticas, así como poder disponer de instrumentos diagnósticos que proporcionen elementos para la intervención pedagógica y superen las deficiencias de los tests normativos al uso, ha aconsejado el estudio de algunas pruebas orientadas a la evaluación diagnóstica. El KeyMath-R es uno de dichos instrumentos diagnósticos. Tal como se ha señalado, por su referencia a los contenidos o dominios, las descripciones de los campos de conducta a evaluar, la adecuación curricular de los dominios propuestos en línea con las novedades curriculares, su impacto de uso en el campo diagnóstico, los estudios sobre criterios de bondad y el volumen de investigación desarrollado sobre el mismo, lo hacen un instrumento valioso, por lo que se ha decidido un análisis en profundidad desde nuestro ámbito cultural.

En primer lugar, dado que la escala KM-R sólo muestra una referencia curricular y para dotarla de una mayor riqueza diagnóstica, se ha realizado una revisión teórica de algunas de las conclusiones aportadas por la investigación desde el enfoque del Procesamiento de la Información y referidas a los procesos de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en la escuela primaria. Con ello dotamos de una fundamentación teórica a la escala ***KeyMath-Revised***, la cual otorga a la prueba una mayor riqueza de interpretación diagnóstica y permiten enriquecer los programas de intervención con las conclusiones de la propia psicología cognitiva.

En segundo lugar, se realiza un estudio empírico y de adaptación del cuestionario basado en una estructura de análisis clásico de construcción de pruebas, abordando aquellos componentes que se han considerado válidos para la depuración de un instrumento de medida: descripción de la muestra utilizada y su rendimiento, fiabilidad, validez y tipificación. Se ha tomado como referencia el modelo clásico, aunque algunos autores actualmente hacen hincapié en otros elementos como el TRI (Teoría de Respuesta al Item). Se ha insistido más en el ajuste del instrumento en aspectos de validez, primando elementos de análisis de contenido sobre los de depuración métrica (ej.: modelo Rasch de fiabilidad), puesto que se ha considerado de

mayor interés interpretativo dadas las características de referencia criterial de la prueba.

La **muestra** de sujetos para la adaptación del cuestionario KeyMath-R está constituida por un total de 1.238 sujetos de la Comunidad Valenciana, seleccionados al azar, de los que el 50,2% son mujeres y el 49,8% varones con un rango de edad comprendido entre los 5 y los 15 años. Todos ellos son estudiantes de los cursos comprendidos entre 2º de Educación Preescolar, EGB y 1º de BUP-1º FP.

La muestra seleccionada es representativa de la población escolar comprendida entre los niveles de Preescolar, de la EGB y 1º BUP-FP, a nivel de la Comunidad Valenciana, y se realizó sobre el informe de la población escolar de la Conselleria d'Educació i Ciència de la Comunitat Valenciana correspondiente al curso 1989-90, con el fin de asegurar una proporcionalidad estricta a la población escolar mencionada.

Para la configuración de la muestra se han tenido en cuenta diversas variables de estratificación como: curso o nivel de estudios, sexo, tipo de colegio, clase social, lengua, etc., de forma que se mantenga la distribución interna de cada grupo de edad, conservando las mismas proporciones en la muestra que en la población.

El estudio empírico incluye, preceptivamente, un **análisis de ítems.** Este análisis se ha realizado desde tres perspectivas. En primer lugar, una revisión empírica de los niveles de acierto mediante el análisis del índice de dificultad (pi) a lo largo de cada Subprueba para cada uno de los cursos y el total. En segundo lugar, la comprobación de si el ordenamiento de los ítems en cada Subprueba responde a una gradación de dificultad. Y, en tercer lugar, una síntesis comparativa que nos permita encontrar la adecuación entre los niveles de dificultad observados en la revisión empírica y los niveles de logro teórico, que determina el perfil teórico previsto, derivados de la revisión lógica realizada por un grupo de profesores de matemáticas seleccionados, indicando el ciclo o nivel en que cada ítem debe estar dominado según el Diseño Curricular Base.

Se comprueba que los ítems y los dominios de la Escala están graduados con un nivel de dificultad progresiva y que los niveles de rendimiento de los estudiantes coinciden con el perfil teórico de logro.

Estos análisis permiten realizar interpretaciones diagnósticas a nivel de ítem y de dominios, pudiéndose analizar los logros de los estudiantes independientemente de la interpretación de la puntuación global de la Subprueba.

Para la determinación de la consistencia de las puntuaciones obtenidas en el pase de las Subpruebas de la Escala KeyMath-R, se ha realizado un estudio de **fiabilidad**, mediante los coeficientes α de consistencia interna (Cronbach KR-20, teniendo en cuenta que son dicotómicos) y el procedimiento de las dos mitades (Spearman-Brown), para cada Subprueba y para cada Dominio, en cada uno de los niveles educativos estudiados. Los resultados obtenidos pueden considerarse buenos, con unos coeficientes mayores que, en general, a .80 y superiores a los obtenidos por Connolly en la Escala original, comprobándose la correspondencia de los coeficientes con el nivel de dificultad y con los niveles de instrucción-logro. Este hecho se considera una manifestación lógica de la adecuación de la prueba al Diseño Curricular.

Los diferentes coeficientes de fiabilidad referidos a las Subescalas, Subpruebas y Dominios, teniendo en cuenta los efectos que la variabilidad produce sobre los mis-

mos, presentan unas secuencias evolutivas que interpretamos relacionadas con la instrucción de los estudiantes.

Como ejemplos presentamos los coeficientes de fiabilidad referidos a las Subpruebas y Áreas (ver Tablas 3 y 4) en los que se observa la secuencia mostrada por los coeficientes destacando los cursos inferior (Preescolar) y superior (1° BUP), con unos niveles sin instrucción o con instrucción completa, que muestran, por ello, los coeficientes más bajos. Todo ello se considera la manifestación lógica de la adecuación de la prueba al Diseño Curricular.

Los análisis sobre la validez necesarios para la adaptación de la escala KeyMath-R, han versado sobre sendos estudios de **Validez de Constructo y Validez de Criterio**.

Dadas las características del KeyMath-R como prueba de rendimiento y referida al currículum, los análisis de la Validez de Constructo se han interpretado desde la perspectiva del Diseño Curricular y en la búsqueda de Evidencias de Validez de Contenido y de Validez Curricular necesarias para una interpretación de tipo criterial, mediante unos procedimientos más potentes que los utilizados por Connolly en la edición original. Así, se ha realizado una revisión de trabajos sobre validación de contenido, cuyo criterio de validación se ha centrado en la correspondencia de los dominios de la prueba con el currículum. En primer lugar, y siguiendo la estrategia de Romberg

Tabla 3

COEFICIENTES DE FIABILIDAD S-B DE LAS SUBPRUEBAS DEL KM-R CORRESPONDIENTES A LOS DIFERENTES CURSOS DE NUESTRA MUESTRA

	Coeficientes de Fiabilidad Spearman-Brown										
	CURSOS										
	Preesc.	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	1°BUP	1°FP
Subprueba 1	.83	.91	.91	.89	.89	.92	.86	.80	.86	.32	.94
Subprueba 2	.74	.75	.90	.84	.93	.89	.91	.90	.92	.82	.92
Subprueba 3	.81	.90	.91	.89	.87	.87	.86	.81	.89	.73	.91
Subprueba 4	.87	.92	.87	.85	.96	.74	.76	.77	.73	.43	.68
Subprueba 5	.53	.88	.89	.85	.94	.82	.76	.82	.78	.51	.72
Subprueba 6	.56	.73	.91	.80	.73	.79	.76	.80	.77	.66	.73
Subprueba 7	.59	.69	.96	.89	.81	.92	.79	.89	.85	.82	.93
Subprueba 8	—	.83	.88	.87	.92	.94	.88	.90	.88	.75	.92
Subprueba 9	.86	.91	.84	.85	.95	.90	.82	.84	.86	.64	.85
Subprueba 10	.16	.91	.92	.91	.97	.91	.90	.84	.86	.64	.85
Subprueba 11	.52	.69	.77	.72	.92	.83	.89	.84	.79	.80	.70
Subprueba 12	.76	.84	.85	.78	.93	.90	.87	.83	.86	.67	.70
Subprueba 13	.74	.82	.79	.79	.86	.88	.88	.86	.86	.67	.78

Tabla 4

COEFICIENTES DE FIABILIDAD α DE LAS SUBPRUEBAS DEL KM-R CORRESPONDIENTES A LOS DIFERENTES CURSOS DE NUESTRA MUESTRA

	Coeficientes de Fiabilidad α										
	CURSOS										
	Preesc.	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	1ºBUP	1ºFP
Subprueba 1	.70	.86	.88	.86	.87	.86	.81	.80	.86	.28	.61
Subprueba 2	.62	.66	.80	.73	.82	.87	.87	.88	.89	.78	.85
Subprueba 3	.76	.83	.87	.84	.80	.85	.82	.77	.83	.73	.90
Subprueba 4	.78	.86	.83	.71	.92	.67	.66	.67	.64	.41	.61
Subprueba 5	.61	.82	.85	.81	.91	.74	.70	.81	.74	.58	.68
Subprueba 6	.56	.73	.91	.80	.73	.79	.76	.80	.77	.66	.73
Subprueba 7	.59	.69	.96	.89	.81	.92	.79	.89	.85	.82	.93
Subprueba 8	.52	.71	.83	.82	.85	.88	.84	.84	.83	.69	.89
Subprueba 9	.79	.89	.83	.82	.93	.87	.77	.81	.82	.65	.77
Subprueba 10	.32	.84	.89	.88	.96	.89	.87	.80	.87	.63	.80
Subprueba 11	.49	.65	.72	.70	.81	.84	.86	.86	.81	.75	.66
Subprueba 12	.66	.78	.83	.80	.89	.85	.84	.85	.84	.56	.70
Subprueba 13	.58	.76	.75	.78	.84	.86	.83	.82	.82	.70	.78
Área 1	.53	.69	.78	.66	.81	.80	.84	.77	.86	.76	.91
Área 2	.68	.81	.88	.83	.78	.87	.83	.86	.86	.83	.72
Área 3	.72	.86	.83	.85	.88	.90	.91	.88	.91	.86	.85

(1992), se ha realizado un análisis de la correspondencia de los dominios del KM-R con el currículum del NCTM de 1989. Este trabajo ha mostrado que el KM-R es más adecuado que el resto de tests de matemáticas analizados para evaluar los contenidos, procesos y niveles de pensamiento determinados por los estándares de matemáticas del NCTM y, además, ha proporcionado un criterio de validez relativo a su adecuación de contenidos en su contexto de origen.

En segundo lugar, y con referencia al contexto educativo en el que la escala KM-R ha sido adaptada, se ha presentado un segundo estudio de Validación de Contenido, basado en el análisis de la correspondencia de los ítems al currículum, representado por unos modelos de Diseño Curricular en el ámbito de la aplicación de la LOGSE y por los Programas Renovados de la EGB. Los expertos seleccionados contrastaron los objetivos conductuales de cada uno de los ítems del KM-R con los objetivos de aprendizaje implícitos en cada uno de los dominios de los Diseños curriculares propuestos indicando, para cada una de las Subpruebas, el nivel escolar en el que se inicia la instrucción del objetivo y el nivel de logro de su dominio.

Los resultados de los análisis efectuados ponen de manifiesto la existencia de dicha adecuación curricular, confirmando la intencionalidad constructiva de la prueba y aportando una evidencia importante de validez de contenido y curricular. Además, la revisión lógica de la Validez Curricular ha servido de referente teórico para los análisis efectuados y para las interpretaciones del rendimiento, confirmándose, de nuevo, el KM-R como un instrumento para la evaluación y el diagnóstico.

En tercer lugar, se ha realizado un análisis de la Estructura Dimensional de la Escala con el fin de comprobar si las dimensiones obtenidas se corresponden con los núcleos de logro de los Diseños Curriculares correspondientes a nuestro análisis teórico. Mediante el Análisis Factorial de las Subpruebas para cada curso se han elaborado una serie de conclusiones referentes a la Validez de Constructo a partir de la adecuación de las definiciones de los dominios y representatividad de los ítems del KM-R. Estas conclusiones, respecto de la estructura factorial de los totales de las Subpruebas, destacan dos factores diferenciados marcados por la existencia o no de instrucción formal (ver Cuadro 1), y, en referencia a los dominios de

Cuadro 1

ESTRUCTURA FACTORIAL DOMINANTE Y SU DEFINICIÓN, RESULTANTE DEL ANÁLISIS FACTORIAL DE LOS TOTALES DE LAS SUBPRUEBAS DEL KM-R

ESTRUCTURA FACTORIAL DOMINANTE	
Factor 1.	Subpruebas con instrucción.
Factor 2.	Subpruebas de cálculo.
Factor 3.	*Subpruebas sin instrucción.*

las Subpruebas, las agrupaciones responden al nivel de logro de los estudiantes antes que a la congruencia de contenido como era esperable en una prueba de referencia curricular.

En cuarto lugar, se ha realizado un análisis de la Validez Criterial. Como criterio de contraste se ha construido una batería de pruebas que incluyen una serie de variables consideradas predictivas de rendimiento en matemáticas (ver Cuadro 2). Estas pruebas, junto al KM-R, se administraron a una muestra de sujetos representativa y correspondientes a tres niveles académicos. A partir de los resultados de la batería de pruebas, junto con los de escala KeyMath-R y mediante el análisis Cluster, se analizan los patrones diferenciados de ejecución para cada uno de los tres niveles de los sujetos de la muestra determinándose las características o perfiles de los grupos de

Cuadro 2

ÁMBITOS EN LOS QUE SE AGRUPAN LAS VARIABLES PREDICTIVAS DE RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS

— Aptitudes Mentales.
— Hábitos y Estilos Cognitivos.
— Factores de personalidad.
— Factores pedagógicos.
— Rendimiento anterior.
— Ambiente socio-económico.

estudiantes. Se ha comprobado que los perfiles de los grupos resultantes se deben al nivel de rendimiento a través de todas las Subpruebas del KM-R.

Asimismo, se ha realizado un análisis de varianza de una vía (Anova) con las variables criterio entre los grupos identificados, para determinar la significación de las diferencias entre ellos.

Posteriormente, a modo de un análisis clásico de Validez Convergente, se realiza un estudio correlacional de las variables del KM-R con las variables integradas en la batería de pruebas, para determinar la significación cualitativa de las relaciones observadas y mejorar el uso diagnóstico de la prueba.

Las Anovas se distribuyen entre los grupos según los patrones de rendimiento aunque solamente algunas de las variables relativas a la evolución académica e inteligencia guardan una relación significativa para todos los grupos por el rendimiento, pudiéndose señalar las siguientes cuestiones. El volumen inferior de correlaciones significativas corresponde a los grupos con un perfil de rendimiento en el KM-R más bajo. De entre las variables criterio correspondientes a la evolución académica que muestran correlaciones significativas con los grupos por rendimiento hay que señalar las correspondientes a las variables notas obtenidas en Matemáticas y en Lengua. También hay que destacar que, los grupos de más alto rendimiento dentro del grupo de sujetos de mayor nivel académico muestran correlaciones significativas a un nivel del 99% con algunas variables de la batería de Inteligencia utilizada. Estas últimas informaciones está siendo estudiada a un mayor nivel por cuanto permitirían considerar al KM-R como una prueba de rendimiento general con un alto valor predictivo.

Insistimos en el bajo volumen de correlaciones significativas encontrado entre las variables de la batería predictiva de rendimiento y los grupos por rendimiento en el KM-R, con excepción hecha de las correlaciones mencionadas anteriormente, y en el comportamiento prácticamente aleatorio de la distribución de las restantes correlaciones significativas. Por otra parte, se han elegido como variables criterio aquellas que la investigación ha ido considerando como predictivas de rendimiento en matemáticas.

Por todo ello, podemos afirmar que los resultados encontrados en este trabajo no corroboran las conclusiones de dichas investigaciones y que el perfil del estudiante de matemáticas encontrado es diferente al esperado.

Finalmente, y con el fin de cubrir todas las necesidades que comporta todo estudio de adaptación de una prueba de evaluación del rendimiento, se ha realizado un estudio diferencial del rendimiento como base a una posible baremación y, por último, ha realizado dicha baremación.

Como conclusión del trabajo de adaptación realizado, se puede afirmar que la Escala ***KeyMath-Revised*** de A. Connolly puede ser considerada una prueba general de matemáticas elementales referida al currículum y con una organización interna correspondiente al currículum. Ha mostrado unos niveles de bondad métrica muy aceptables, mejorando los estudios originales de Connolly, que avalan su uso; asimismo, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en los diferentes estudios de validación, se revela como un instrumento diagnóstico de gran utilidad.

Además, la fundamentación teórica realizada a partir de algunas conclusiones del enfoque del Procesamiento de la Información y las revisiones lógicas de la Validez de Contenido realizadas, no existentes en la adaptación original de Connolly, otorgan al KM-R una mayor riqueza de interpretación diagnóstica y permiten diseñar programas de intervención basados en el propio currículum y en las conclusiones de la propia psicología cognitiva.

REFERENCIAS

Bachor, D.G. (1989-90). KeyMath-Revised (KMR). *Diagnostique*, vol. 15, nº 1-4, pp. 87-98.

Connolly, A.J. (1985). *KeyMath Revised: teach and practice: Activities for the diagnosis and remediation of computation difficulties*. Circle Pines, Minnesota. American Guidance Service.

Connolly, A.J. (1988). *KeyMath Revised: A Diagnostic Inventory of Essential Mathematics*. Circle Pines, Minnesota. American Guidance Service.

Connolly, A.J. (1988a). *KeyMath Revised Assist. Automated System for Scoring and interpreting Standarized Tests*. Circle Pines, Minnesota. American Guidance Service.

Marí, R. (1996). *Evaluación del rendimiento en matemáticas: estudio métrico diferencial de la eslacala KeyMath-Revised*. Tesis Doctoral. Dep. MIDE, Universitat de València (in edición).

National Council of Teachers of Mathematics (1980). An agenda for action: Recommendations for school mathematics of the 1980's. Reston. Virginia. Autor.

National Council of Teachers of Mathematics (1989). Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics. (4ª Ed. 1991). Reston, Virginia. Autor.

Pandey, T. (1994). *Authentic Mathematics Assessment*, Paper. California Departament of Education. Obtenido por acceso mediante RED el 25 de mayo de 1994.

Price, P.A. (1984). A comparative study of the California Achievement Test (Forms C and D) and the KeyMAth Diagnostic Arithmetic Test with secondary LH students. *Journal of Laerning Disabilities*, vol. 17, nº 7, pp. 392-396.

Romberg, T.A. (Ed.) (1992). *Mathematics assesment and evaluation. Imperatives for Mathematics Educators.* New York. State University of New York Press.

Romberg, T.A., Wilson, L.D., M. Khaketla y Chavarria, S., (1992). Curriculum and test alignment. En Romberg, T.A. (Ed.), Mathematics assesment and evaluation. Imperatives for Mathematics Educators. New York. State University of New York Press, pp. 61-74.

Tinney, F.A. (1975). A comparison of the KeyMath Diagnpstic Arithmetic Test used with learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities,* vol. 8, nº 5, pp. 57-59.

Revista de Investigación Educativa, 1998, Vol. 16, n.º 1, págs. 85-99

UN EXAMEN DE LA VALIDEZ EXTERNA DEL STAT (STERNBERG TRIARCHIC ABILITIES TEST)

Ángela Rojo Martínez, Mª Dolores Prieto Sánchez y Juan L. Castejón Costa***

* Universidad de Murcia, ** Universidad de Alicante

RESUMEN

El objetivo de nuestra investigación es comprobar la validez externa de tipo predictivo del STAT (Sternberg Triarchic Abilities Test). Para ello llevamos a cabo análisis de correlación y de regresión múltiple entre las puntuaciones obtenidas en el STAT, las conseguidas en el «g» de Cattell y un criterio externo: el rendimiento académico, en una submuestra de alumnos (n= 595) de 5º y 6º de E.G.B. elegida al azar. Los resultados de dichos análisis correlacionales y predictivos, evidencian que: 1) el STAT parece estar comprometido con el rendimiento académico en mayor medida que lo está el factor «g» de Cattell; 2) son la subpruebas analítica y práctica del STAT, las que tienen una mayor relación con el rendimiento; y 3) sin embargo, la subprueba creativa está menos relacionada con el rendimiento.

ABSTRACT

The aim of our investigation is to check the external and predictable validity of the STAT. To do we carried out the test of multiple correlation and drop between the marks obtained in the STAT, the ones in the «g» of Cattell and an external guideline: the academic perfomance in a subsample of pupils (n= 595) of the 5th and 6th years of Primary Education chosen at random. The results of these correlative and predictable tests demonstrate that; 1) The STAT seems to be linked to a greater extent with the academic performance than the factor «g» of Cattell is; 2) the analytical and practical subtests of the STAT have a greater connection with the performance; and 3) however, the creative subtest is connected to a lesser extent with the performance.

INTRODUCCIÓN

En la conceptualización de la inteligencia, la mayor parte de los investigadores sobre el tema, coinciden en afirmar el interés y la importancia que dicho fenómeno psicológico supone para la ciencia y para la sociedad. Esto ha llevado en los últimos cien años al estudio y desarrollo de diferentes conceptos alternativos sobre la inteligencia, que muestran ciertos núcleos básicos comunes, pero a su vez importantes puntos de discrepancia. Todo ello ha contribuido a impregnar de ciertas dosis de ambigüedad e inestabilidad la comprensión del mencionado constructo.

La evidencia de dichos cambios queda explicitada en la comparación que se establece entre los simposios de 1921 y 1986 sobre «La inteligencia y su medición», constatándose importantes variaciones en las prioridades de estudio temático. De tal forma que se ha pasado de una mayor atención prestada a cuestiones de conducta predictiva y pruebas psicométricas, en 1921, a una ampliación de intereses por el procesamiento de la información, por el papel del contexto y por las interacciones entre ambos, en 1986 (Sternberg y Detterman, 1992). De la comparación entre ambos simposios, se pueden deducir dos claras conclusiones: la primera, hace referencia al importante avance conseguido en la conceptualización del constructo de la inteligencia, llegándose en 1986 a definiciones más completas y elaboradas, donde la importancia social de la inteligencia y el interés de ésta por el «mundo real», ocupan un papel destacado. La segunda, explicita la necesidad de seguir ampliando el campo de la teoría y de la investigación de la inteligencia, para así obtener una mejor comprensión sobre la naturaleza de este escurridizo constructo.

Actualmente nos encontramos en un momento de cambios de enfoque y nuevos planteamientos, por la influencia de variables implícitas a la propia inteligencia y a su conceptualización, así como por la incidencia de aportaciones de carácter colateral especialmente de la Psicología Cognitiva y presiones desde los ámbitos aplicados, fundamentalmente los relacionados con la educación (Castelló, 1994).

Todo lo expuesto sobre el devenir de la historia de la inteligencia, nos lleva al estudio de las altas habilidades, ya que la inteligencia se ha considerado desde siempre como variable fundamental en la definición y evaluación de estos sujetos. De tal manera que se puede hablar de una estrecha relación entre el desarrollo de las teorías de inteligencia y la influencia de éstas en el concepto de superdotación; y a su vez la superdotación —como situación extrema de inteligencia— se convierte en fuente de interés teórica y de validación, para los modelos de inteligencia (Castelló, 1992).

Entre los teóricos cognitivos más destacados dentro del procesamiento de la información destacamos a Sternberg (1977), quien considera que la actuación inteligente se debe sobre todo a habilidades de tipo metacomponencial. Este autor pretende explicar el funcionamiento cognitivo y los mecanismos de autorregulación del superdotado desde un modelo dinámico, contextualizado en su Teoría Triárquica de la Inteligencia, base fundamental para entender la superdotación.

La Teoría Triárquica de la inteligencia, no es más que un caso especial de una teoría triárquica general, y como tal permite ofrecer una conceptualización de la inteligencia más amplia que la mayoría de las teorías convencionales (Sternberg, 1985). Y

puesto que la inteligencia, como dice Sternberg, no funciona en el vacío, sino en estrecha interacción con un mundo cuya complejidad es creciente, esto es lo que lleva a dicha teoría a explicar las relaciones entre: a) la inteligencia y el mundo interno del individuo, entendida ésta como los mecanismos mentales subyacentes en la considerada conducta inteligente, asimismo dicha inteligencia facilita la respuesta a la cuestión de cómo se genera el comportamiento (subteoría componencial o individual); b) la inteligencia y la experiencia, o aplicación de los mecanismos mentales para solucionar problemas que van desde los muy novedosos, como son los importantes procesos de «insight», hasta los muy familiares, lo que permite poner en relación la inteligencia con el mundo interno y externo, y responder a la pregunta de cuándo el comportamiento es inteligente (subteoría experiencial); y c) la inteligencia y el mundo externo del individuo o uso de esos mecanismos mentales para lograr la adaptación al medio, y a su vez plantear cuestiones de qué comportamientos son inteligentes, para quién y dónde (subteoría contextual).

Este autor denomina «triárquica» a su teoría porque utiliza las tres subcategorías o subteorías mencionadas para explicar la superdotación. Estableciendo desde la globalidad de la teoría, una estructura jerárquica caracterizada por la división en las subteorías indicadas, que a su vez se organizan en grupos sucesivamente menores, sin que por ello pierdan la estrecha interconexión entre las mismas. De forma tal que las distintas subteorías, en razón a sus funciones, quedan concretadas en: 1) la componencial o individual, definida por los metacomponentes, los componentes de rendimiento y los de conocimiento-adquisición; 2) la experiencial o creativa, especificada por la capacidad de insight en la solución de tareas novedosas y la automatización de la información; y 3) la contextual o práctica, entendida a través de tres mecanismos referidos a la adaptación, la configuración y la selección de los ambientes del mundo real, que resultan relevantes para la vida del sujeto.

En suma, la teoría triárquica de Sternberg pretende explicar los mecanismos cognitivos, mediante los cuales el individuo procesa y automatiza la información, para así conseguir la adaptación al medio social donde se desarrolla. Desde esta teoría la superdotación se plantea como algo complejo, de naturaleza plural y múltiple en sus manifestaciones; convirtiéndose dicha teoría en uno de los modelos más actuales en el estudio de la superdotación.

Así, Sternberg (1991) con el diseño del STAT (Sternberg Triarchic Abilities Test, 1991) pretende que éste sirva como instrumento de evaluación de los procesos y funciones de las subteorías que componen la teoría triárquica (subteoría componencial, experiencial y contextual); considerando fundamental en dicho proceso tanto el contexto, como la experiencia del individuo, y de ahí el estimar la influencia cultural presente en todo tipo de test. Por tanto, el STAT ha supuesto una alternativa innovadora como modelo de evaluación de la inteligencia, ayudando especialmente a la determinación de las diferencias individuales entre los sujetos con altas habilidades y los de capacidades medias.

La prueba en su versión original consta de un total de 90 preguntas, organizadas en 9 escalas y agrupadas en tres categorías, que a su vez pretenden evaluar los diferentes tipos de inteligencia, en las tres modalidades (verbal, numérica y figurativa) emplea-

das en el procesamiento de la información. La primera categoría agrupa las pruebas 1, 2 y 3 referidas a los «metacomponentes individuales» de la inteligencia, en sus respectivas modalidades. La segunda categoría se concreta en la «inteligencia práctica» e incluye las pruebas 4, 5 y 6, igualmente en las tres modalidades indicadas. Y la tercera categoría está referida al aspecto «experiencial» y de «insight» de la inteligencia, en sus correspondientes modalidades —pruebas 7, 8 y 9—; además en esta categoría se sitúa también una prueba de «automatización» —prueba 10—.

Siendo así, que para la evaluación de la «inteligencia individual» se utilizan tareas en las que se incluyen problemas relacionados con los componentes o habilidades intelectuales académicas. Mientras que la «inteligencia experiencial» se valora mediante tareas cuya solución exige de la aplicación de esa forma nueva de pensamiento y desde ésta se considera especialmente todo el proceso de recomposición seguido por el individuo, más que la respuesta novedosa en sí; dentro de esta inteligencia se sitúa también la escala número 10, anteriormente citada, y que como prueba de «automatización» resulta la excepción del STAT, al contemplar los ítemes que la forman la rapidez del sujeto para realizar una determinada tarea. Y la tercera de las categorías, conocida como «inteligencia práctica o contextual» se mide con problemas que requieren la aplicación de procesos de razonamiento lógico, relacionados estrechamente con la vida práctica (Galindo, Prieto y Rojo, 1995).

En definitiva, el objetivo fundamental de nuestro trabajo de investigación se centra en el estudio de la validez externa —de carácter predictivo— del STAT (Sternberg Triarchic Abilities Test o Test de Habilidades de la Inteligencia Triárquica), tomando como criterio externo el rendimiento académico. Aunque en general, la validación del STAT plantea diversas cuestiones de carácter teórico, al resultar ser una prueba surgida de un planteamiento teórico amplio sobre la inteligencia, y a su vez, tratarse de una prueba más de inteligencia con matices diferenciadores, de ahí que era de esperar que mostrara no sólo una validez convergente, sino también discriminante con otras pruebas utilizadas tradicionalmente.

Dado que los procedimientos seguidos para la validación de la prueba han incluido los distintos tipos de validez (interna; externa; estructural y teórico-experimental), hemos preferido en el presente trabajo profundizar en la validación externa, puesto que tanto la interna, como la estructural y la teórico-experimental han sido y están siendo motivo de otras investigaciones (Bermejo, 1995; Bermejo y Castejón, 1995).

METODOLOGÍA

Sujetos

La muestra de sujetos está compuesta por 1.255 alumnos/as de 5º y 6º cursos de E.G.B. pertenecientes a 22 Centros de Enseñanza General Básica de la Región de Murcia, entre los cuales se extrae una submuestra de 595 estudiantes, elegidos al azar, pero con suficiente representatividad, tanto en lo que respecta a la muestra total, como a la población de referencia.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados incluyen las pruebas de inteligencia de factor «g» de Cattell y la prueba STAT de Sternberg (Sternberg Triarchic Abilities Test).

El test de inteligencia general, *factor «g» de Cattell* (Cattell y Cattell, 1973) es una prueba que se considera en buena medida «libre de influencias culturales»; siendo uno de los instrumentos más utilizados en la evaluación de la inteligencia en el nivel de edad en el que trabajamos.

Como es conocido, la mencionada prueba consta de cuatro subpruebas: Series, Clasificaciones, Matrices y Condiciones; que ofrecen una puntuación total y una puntuación CI de inteligencia general.

Aunque el test se encuentra adaptado en nuestro país, el tamaño de la muestra utilizada en este estudio nos ha permitido llevar a cabo la normalización de la prueba por separado, para cada uno de los cursos 5º y 6º; encontrando unos resultados similares a los que se ofrecen en el manual de la adaptación española, con unos baremos equivalentes en ambos cursos.

La *prueba STAT (Sternberg Triarchic Abilities Test)* de R.J. Sternberg (1991) es un instrumento de evaluación de la capacidad intelectual que se encuentra en fase de experimentación; y que como ya se explicó con anterioridad, surge a partir de la elaboración teórica del autor sobre las características de la inteligencia de los sujetos con altas habilidades, aunque su ámbito de aplicación incluye la población normal. El test se compone de 9 escalas, que contienen cada una 10 preguntas o ítemes, más dos ejemplos resueltos; esta prueba puede administrarse en grupo y existen diferentes versiones experimentales de la misma para los distintos niveles de edad, desde los 4 años hasta la edad adulta o «college». La versión utilizada en este trabajo va destinada al Nivel E, que comprende a los niños situados entre las edades de 10 a 11 años de nuestro sistema educativo.

Además de evaluar con estos instrumentos las variables referidas al Cociente Intelectual General, medido por el factor «g» de Cattell y el STAT de Sternberg, también se incluye otra variable relacionada con las calificaciones en las materias de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Procedimiento

Inicialmente se procede a la aplicación y adaptación de la prueba de inteligencia STAT, y la prueba de factor «g» de Cattell. Una vez seleccionados los sujetos que constituyen la muestra inicial, se lleva a cabo la aplicación del test de factor «g» de Cattell a los alumnos de 5º y 6º cursos de EGB. La aplicación de esta prueba se realiza durante el curso, en las aulas de clase, aprovechando el horario escolar, y según las instrucciones contenidas en el manual del test.

En lo que respecta al STAT, al tratarse de una «prueba de potencia», en las instrucciones para la realización de ésta, se indica a los sujetos que no hay tiempo límite para su cumplimentación, si bien han de llevarla a cabo sin perder demasiado tiempo. Asimismo, se les informa, que la prueba no tiene transcendencia para sus calificaciones,

porque se trata de ver cómo se utilizan las estrategias de pensamiento. En las instrucciones que se dan a los alumnos, la persona encargada de aplicar las pruebas explica detalladamente la realización de los dos ejemplos resueltos que están al inicio de cada subprueba, asegurándose que han sido entendidos por toda la clase. La aplicación del STAT tiene lugar durante dos sesiones matutinas, de aproximadamente una hora cada una; en cada sesión se realiza la mitad del test, o lo que es lo mismo 5 subpruebas.

Tras la aplicación de las pruebas mencionadas, se recogen también las calificaciones medias de la submuestra de sujetos elegidos al azar, en las materias con anterioridad indicadas.

RESULTADOS

En primer lugar, conviene indicar que puesto que una de las pruebas de evaluación de la habilidad intelectual se encuentra aún en fase de experimentación, el Sternberg Triarchic Abilities Test, resulta necesario proceder a adaptar esta prueba en el curso de esta investigación.

La adaptación de cualquier prueba de evaluación y medida en el ámbito de las capacidades, requiere la comprobación de la bondad de unas características psicométricas mínimas, que se cifran en la traducción de la prueba, una aplicación «piloto», el análisis de ítemes, la baremación, fiabilidad y validez. Sin embargo, preferimos en el caso del STAT de Sternberg, únicamente nombrar los citados pasos al existir trabajos que abordan de forma específica la adaptación de la prueba (Galindo, Martínez y Prieto, 1996).

De esta forma centramos el análisis de resultados en la finalidad principal de este estudio, como es el examen de la validez externa de tipo predictivo del Sternberg Triarchic Abilities Test, utilizando como criterio el rendimiento académico.

Análisis correlacional

Para la comprobación del grado de validez externa del STAT, hemos llevado a cabo análisis de correlación y de regresión múltiple entre las puntuaciones obtenidas en la prueba y el rendimiento académico, tomado como criterio externo; en una submuestra de sujetos elegida al azar (n= 595), pero suficientemente representativa de la muestra total y de la población de referencia.

Los resultados del análisis de correlación entre las puntuaciones de Cociente Intelectual del factor «g», del STAT, y a su vez, las distintas subpruebas del Sternberg Triarchic Abilities Test, con el rendimiento académico, definido operativamente por las notas escolares, se ofrecen en la tabla 1.

Como podemos observar en la tabla de correlaciones, las puntuaciones de Cociente Intelectual en el STAT mantienen una correlación mayor con el rendimiento académico (r= .50), que las puntuaciones de Cociente Intelectual en la prueba de factor «g» (r= .40). El STAT parece estar más comprometido en la evaluación de aspectos relacionados con el rendimiento, que la prueba de factor «g». Son las subpruebas analítica y práctica del STAT, las que obtienen una mayor relación con el rendimiento (r=.46 en

Tabla 1

	CIG	CIST	ANALIT	PRACTI	CREATI	PRUEBA1	PRUEBA2	PRUEBA3	PRUEBA4	PRUEBA5	PRUEBA6	PRUEBA7	PRUEBA8	PRUEBA9	NOTAMED
CIG	1.00														
CIST	.58**	1.00													
ANALIT	.50**	.80**	1.00												
PRACTI	.52**	.85**	.64**	1.00											
CREATI	.47**	.86**	.56**	.60**	1.00										
PRUEBA1	.30**	.44**	.57**	.37**	.31**	1.00									
PRUEBA2	.39**	.68**	.82**	.54**	.48**	.26**	1.00								
PRUEBA3	.42**	.64**	.80**	.50**	.43**	.24**	.46**	1.00							
PRUEBA4	.33**	.58**	.42**	.74**	.35**	.26**	.32**	.34**	1.00						
PRUEBA5	.43**	.67**	.56**	.79**	.48**	.36**	.49**	.40**	.41**	1.00					
PRUEBA6	.42**	.69**	.48**	.76**	.53**	.22**	.42**	.40**	.31**	.40**	1.00				
PRUEBA7	.22**	.49**	.26**	.31**	.63**	.19**	.20**	.20**	.23**	.21**	.27**	1.00			
PRUEBA8	.43**	.75**	.529**	.56**	.82**	.29**	.49**	.35**	.31**	.47**	.50**	.23**	1.00		
PRUEBA9	.38**	.65**	.43**	.42**	.73**	.18**	.35**	.39**	.22**	.36**	.38**	.18**	.49**	1.00	
NOTAMED	.40**	.50**	.46**	.46**	.34**	.34**	.38**	.32**	.34**	.39**	.32**	.13**	.36**	.23**	1.00

N° de casos: 595

1-cola Signif: * — .01
** — .001.

CIG= Cociente intelectual en factor «G» de Cattell; CIST= Cociente intelectual en el STAT; ANALIT= Puntuaciones en la parte analítica del STAT; PRACTI= Puntuaciones en la parte práctica del STAT; CREATI= Puntuaciones en la parte creatica del STAT; NOTAMED= Nota media del rendimiento académico.

ambos casos), mientras que la subprueba creativa parece medir aspectos distintos al rendimiento académico (r= .34). La subprueba de STAT considerada como creativa, es asimismo la que mantiene una relación más baja con el Cociente Intelectual obtenido en el factor «g».

En general los estudios de validación preliminar del STAT han mostrado que esta prueba está relacionada con otros test como el factor «g» de Cattell. Aunque el porcentaje de varianza que comparten es lo suficientemente moderado como para no considerar al STAT una prueba más de inteligencia general de tipo abstracto, como lo es el test de factor «g». Así, Sternberg y Clinkenbeard (1995) encuentran las siguientes correlaciones con la prueba de Cattell, .50 para la subprueba Analítica, .55 para la Creativa y .36 para la Práctica.

Por otra parte, la correlación entre las subpruebas del STAT también es moderada, destacando el valor de .64 entre las subpruebas Analítica y Práctica. Los primeros resultados ofrecidos por Sternberg y colaboradores (Sternberg, Ferrari, Clinkenbeard y Grigorenko, 1996) muestran unos índices de correlación que se sitúan en .23 entre las subpruebas Analítica y Creativa, y .14 entre la Analítica y la Práctica. Aunque estos valores son más bajos, hay que señalar que los resultados que ofrecen los autores citados se obtienen con un nivel distinto de la misma prueba. El nivel H, destinado a los alumnos de los últimos cursos de educación secundaria y bachillerato.

La relación que mantienen las subpruebas del STAT con el rendimiento, expresado en la calificación media en las cuatro asignaturas, se sitúa en un rango medio, pues oscila entre .46 con la subprueba Analítica y .34 con la Creativa. Los valores obtenidos por Sternberg y colaboradores (1996) con el nivel H se sitúan alrededor de .60.

Análisis de regresión múltiple: método paso a paso (stepwise)

Los resultados del análisis de regresión múltiple, que presentamos en la tabla 2, toman como variables predictoras las puntuaciones en la prueba de factor «g» de Cattell, y cada una de las tres subpruebas del STAT —la analítica, la práctica y la creativa—, y como variable criterio las calificaciones medias en Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Se emplea el método paso a paso (stepwise), para la selección de las variables que entran en la ecuación.

Las variables que logran predecir en mayor medida el rendimiento son la capacidad analítica y la práctica, evaluadas por el STAT y la inteligencia medida por el factor «g» de Cattell, por este orden. El valor de la correlación múltiple es moderado (R= .53), lo que logra explicar el 28 por ciento de la varianza observada en el rendimiento.

De nuevo se observa que son los aspectos analíticos y prácticos de la inteligencia, medidos por el STAT, los que tienen un mayor compromiso con el rendimiento académico. El factor «g» no obstante sigue mostrando una contribución independiente, lo que nos indica nuevamente, que a pesar de la existencia de componentes comunes en la realización de una y otra prueba, parece haber algunos aspectos específicos recogidos en cada una de ellas de forma independiente.

Además los resultados del análisis de regresión múltiple paso a paso obtenidos por Sternberg y colaboradores (Sternberg et al., 1996) para el nivel H del STAT, cuando se

Tabla 2

RESUMEN DEL ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE, CON LAS SUBPRUEBAS DEL STAT Y EL COCIENTE INTELECTUAL DEL FACTOR «G», COMO PREDICTORES Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO COMO CRITERIO

R Múltiple	.53080
R Cuadrado	.28175
R Cuadrado Ajustada	.27811
Error Estándar	1.02407

Análisis de Varianza

	GL	Suma de Cuadrados	Media Cuadrados
Regression	3	243.12964	81.04321
Residual	591	619.78779	1.04871

F = 77.27893 Signif F = .0000

VARIABLES EN LA ECUACIÓN

Variable	B	ES B	Beta	T	Sig T
ANALIT	.074469	.014976	.234967	4.972	.0000
PRACTI	.060213	.012859	.223753	4.683	.0000
CIG	.014391	.003609	.169133	3.988	.0001
(Constant)	-1.119656	.346851	-3.228	.0013	

toman como predictores las subpruebas del STAT, y como variable criterio el rendimiento académico muestra un coeficiente de correlación múltiple R de .45; semejante al encontrado por nosotros. Los coeficientes de regresión estandarizados ß son de .20 para la subprueba Analítica, .18 para la Creativa y .16 para la Práctica. Nuestros resultados indican, sin embargo, un mayor peso para la Práctica que para la Creativa, que no hace una contribución significativa a la explicación del rendimiento en ninguno de los casos.

En la tabla 3 aparecen los resultados de los análisis de regresión paso a paso sobre cada una de las calificaciones por separado, tomando como variables predictoras cada una de las subpruebas del STAT y la puntuación alcanzada en la prueba de factor «g».

Como podemos observar las variables que hacen una contribución significativa a la explicación de cada una de las calificaciones son, en todos los casos, las subpruebas

Tabla 3

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE REGRESIÓN, SIGUIENDO EL MÉTODO PASO A PASO (STEPWISE) DE LAS SUBPRUEBAS DEL STAT SOBRE LAS CALIFICACIONES EN LAS DISTINTAS ASIGNATURAS

LENGUA					
Variable	*B*	*SEB*	*ß*	*T*	*SigT*
ANALIT	.0765	.0174	.2154	4.39	.0000
PRACTI	.0573	.0149	.1901	3.83	.0001
CIG	.0152	.0041	.1596	3.63	.0003
R múltiple= .4772; Sig= .0000					
MATEMÁTICAS					
Variable	*B*	*SEB*	*ß*	*T*	*SigT*
ANALIT	.0881	.0162	.2557	5.41	.0000
PRACTI	.0605	.0139	.2069	4.33	.0000
CIG	.0151	.0039	.1635	3.85	.0001
R múltiple= .5303; Sig= .0000					
CC. NATURALES					
Variable	*B*	*SEB*	*ß*	*T*	*SigT*
PRACTI	.0591	.0146	.2039	4.04	.0001
ANALIT	.0625	.0170	.1829	3.66	.0003
CIG	.0129	.0041	.1410	3.15	.0017
R múltiple= .4466; Sig= .0000					
CC. SOCIALES					
Variable	*B*	*SEB*	*ß*	*T*	*SigT*
PRACTI	.0636	.0139	.2226	4.55	.0000
ANALIT	.0705	.0162	.2095	4.33	.0000
CIG	.0142	.0039	.1575	3.63	.0003
R múltiple= .4987; Sig= .0000					

Analítica y Práctica del STAT y el CI obtenido en el test de factor «g». Por el contrario, la subprueba Creativa del STAT no explica parte de la varianza en ninguna de las calificaciones en lo referido a cualquiera de las cuatro asignaturas.

Análisis de regresión múltiple: método de análisis jerárquico

La técnica de análisis de regresión paso a paso (stepwise) es útil para establecer la contribución única de cada una de las variables predictoras, sobre todo cuando las variables predictoras se encuentran correlacionadas entre sí. Su empleo resulta más adecuado en modelos predictivos.

Por contra, el método de partición incremental de la varianza o de análisis jerárquico de regresión supone partir de un modelo teórico acerca de la influencia causal de las variables. El procedimiento, como es conocido, consiste en ir añadiendo sucesivamente variables a la ecuación de predicción a la vez que se examina la significación del incremento en el coeficiente de regresión múltiple que aporta cada variable. En este procedimiento, las variables que entran primero en la ecuación explican toda la varianza que se debe a sí mismas y la contribución común que comparten con otras variables que entran posteriormente en la ecuación de regresión. De forma que cada variable adicional incluye la varianza que ésta tiene en común con las variables que se incluyen después. Solamente la última variable introducida en la ecuación contribuye de forma única a la varianza explicada. Por consiguiente, la decisión de introducir primero unas u otras variables debe hacerse sobre bases teóricas.

La tabla 4 muestra los resultados del análisis de regresión jerárquica cuando se introducen de forma sucesiva en la ecuación las puntuaciones correspondientes al factor «g» (CIG) y al STAT (CIST). En ambos casos la contribución de la segunda variable lleva a un incremento considerable en la explicación del rendimiento, poniendo así de manifiesto que se trata de pruebas distintas, que sólo comparten una proporción baja de varianza.

Tabla 4

RESULTADOS DEL ANÁLISIS JERÁRQUICO DE REGRESIÓN REALIZADO SOBRE EL RENDIMIENTO CON LAS DOS PRUEBAS DE NIVEL INTELECTUAL EL CI EN FACTOR «G» Y EL CI DEL STAT

Paso	Variable	R	R^2ajust.	R^2cambio	Fcambio	Sig.F
1	CIG	.40	.16	.16	116.94	.0000
2	CIST	.52	.27	.10	89.09	.0000
1	CIST	.50	.25	.25	203.30	.0000
2	CIG	.52	.27	.01	15.23	.0000

N= 594. CIG= Cociente intelectual en el factor «g»; CIST= Cociente intelectual en el STAT.

En la tabla 5 aparecen los resultados del análisis cuando se tienen en cuenta como variables explicativas las diferentes subpruebas del STAT. La explicación del rendimiento se ve incrementada por la inclusión de las subpruebas del STAT, más allá de la ofrecida por el CI obtenido en el factor «g» que se introduce en primer lugar.

Tabla 5

RESULTADOS DEL ANÁLISIS JERÁRQUICO DE REGRESIÓN REALIZADO SOBRE EL RENDIMIENTO CUANDO SE INCLUYEN DE FORMA SUCESIVA LAS VARIABLES CIG Y LOS FACTORES ANALÍTICO, PRÁCTICO Y CREATIVO DEL STAT

Paso	Variable	R	R^2ajust.	R^2cambio	Fcambio	Sig.F
1	CIG	.40	.16	.16	116.94	.0000
2	ANALIT	.50	.25	.09	71.83	.0000
3	PRACTI	.53	.27	.02	21.92	.0000
4	CREATI	.53	.27	.00	.05	.8077

N= 594. CIG= Cociente intelectual en el test de factor «g»; ANALIT= Subprueba Analítica del STAT; PRACTI= Subprueba Práctica del STAT; CREATI= Subprueba Creativa del STAT.

Son las subpruebas Analítica y Práctica del STAT las que hacen una contribución significativa a la explicación del rendimiento académico. La subprueba Creativa no tiene un efecto significativo.

Para comprobar si se produce la contribución de la subprueba Creativa cuando se incluye primero en la ecuación, se introducen por este orden las subpruebas Creativa, Práctica y Analítica del STAT, y a continuación la puntuación en el factor «g». Aunque la subprueba Creativa tiene un efecto significativo (ß=. 34; T= 8.83; Sig= .0000) cuando se introduce en primer lugar, este efecto disminuye al incluir la subprueba Práctica (ß=.09; T=2.11; Sig= .0345) y deja de ser claramente significativo cuando se introduce la subprueba Analítica (ß= .021; T= .45; Sig= .6475). Los resultados finales de la ecuación de regresión cuando se incluyen todas las variables mencionadas son los que se ofrecen en la tabla 6.

Estos resultados, junto a los de la tabla anterior indican que la subprueba Creativa del STAT tiene elementos comunes con las subpruebas Práctica y Analítica, sobre todo con esta última, cuando se trata de explicar el rendimiento académico.

DISCUSIÓN

Primeramente conviene indicar que los resultados, tomados en su conjunto, ponen claramente de manifiesto que el Sternberg Triarchic Abilities Test (STAT) no es una medida más de la capacidad general o del factor «g».

Tabla 6

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE REGRESIÓN JERÁRQUICA, TOMADO COMO CRITERIO EL RENDIMIENTO MEDIO, DE LAS VARIABLES DE INTELIGENCIA CREATIVA, PRÁCTICA Y ANALÍTICA DEL STAT, ASÍ COMO EL CIG

Múltiple R	.53087		
R Cuadrado	.28183	Cambio R Cuadrado	.01914
R Cuadrado Ajustado	.27696	Cambio en F	15.72133
Error Standard	1.02488	Signif Cambio F	.0001

Análisis de Varianza

	GL	Suma de Cuadrados	Media Cuadrados
Regression	4	243.19195	60.79799
Residual	590	619.72549	1.05038

F = 57.88178 Signif F = .0000

VARIABLES EN LA ECUACIÓN

Variable	B	ES B	Beta	T	Sig T
CREATI	—.002502	.010275	—.011324	—.244	.8077
PRACTI	.061319	.013646	.227862	4.494	.0000
ANALIT	.075351	.015420	.237750	4.887	.0000
CIG	.014548	.003669	.170986	3.965	.0001
(Const.)	—1.132034	.350828	—3.227	.0013	

N= 594. CREATI= Inteligencia creativa del STAT. PRACTI= Inteligencia práctica del STAT. ANALIT= Inteligencia analítica del STAT. CIG= Cociente intelectual en el factor «g».

En consonancia con el objetivo fundamental propuesto en este trabajo, dirigido al estudio de la validez externa del Sternberg Triarchic Abilities Test, los resultados de los análisis correlacionales y predictivos, tomando como criterio el rendimiento académico, evidencian que el STAT parece encontrarse en mayor medida comprometido con el rendimiento académico, que lo que muestra estarlo el factor «g» de Cattell.

Por otra parte, la baja relación entre la subprueba creativa del STAT con el Cociente Intelectual obtenido en el factor «g», puede indicarnos, que es esta parte de la inteligencia medida por el STAT, la que tiene unos componentes más específicos, y en

buena medida, distintos tanto al rendimiento académico, como a la inteligencia general de tipo analítico y abstracto, como es la medida por el factor «g».

En lo que respecta a las relaciones que se producen entre las nueve subpruebas en que se divide el STAT, se observan correlaciones entre moderadas y altas entre todas las pruebas, sin que por ello aparezca un patrón claro de correlaciones positivas y altas entre las subpruebas que miden teóricamente un mismo aspecto de la inteligencia (analítico, práctico o creativo) y correlaciones negativas o moderadas entre subpruebas que miden aspectos diferentes, conforme a lo esperado teóricamente.

Si atendemos a la diferenciación entre una inteligencia fluida y una inteligencia cristalizada (Horn, 1994), la nueva prueba de inteligencia parece estar más comprometida con esta última. El componente específico del STAT parece encontrarse en la habilidad del sujeto para manejar la información en contexto (Sternberg, 1995), más allá de las capacidades de memoria y razonamiento abstracto exigidas por las pruebas de factor «g».

Cuando se realiza una partición de la varianza que separa los componentes específicos implicados en la realización de la prueba de factor «g», de los componentes cognitivos que exige la realización del STAT, se observa claramente que esta prueba aporta una contribución significativa a la explicación del rendimiento académico.

La subprueba Creativa del STAT, sin embargo, es la menos implicada en la explicación del rendimiento. Esto puede deberse a dos causas alternativas; una, que la subprueba Creativa del STAT tenga verdaderamente elementos comunes con las subpruebas Práctica y Analítica, sobre todo con esta última, cuando se trata de explicar el rendimiento académico; otra, que el rendimiento al final de la educación primaria e inicio de la secundaria esté determinado en mucha mayor medida por los componentes ejecutivos, analíticos y prácticos de la inteligencia, más que por los factores creativos, cuya influencia se dejaría sentir en cursos superiores cuando ya se dominan los componentes anteriores, o incluso en la actividad académica o profesional mucho más avanzada, tal como en cursos de especialización o doctorado, en la propia actividad profesional, etc., como ha sujerido el propio autor (Sternberg, 1985; 1995).

En todo caso, el STAT aparece como una nueva prueba de evaluación de la inteligencia con componentes específicos que no se solapa con otras pruebas de inteligencia general; así como un nuevo instrumento útil para la predicción y/o explicación de criterios externos tales como el del rendimiento académico.

Finalmente, conviene indicar que aunque los procedimientos de validación de la prueba, muestran resultados bastantes coherentes, consideramos necesario seguir profundizando en criterios externos de validación; pues la definición de criterios externos de competencia es una de las cuestiones que permanece abierta en la identificación de sujetos con altas habilidades. De ahí la conveniencia para una mejor comprensión de los procesos que se ponen en marcha para responder de forma adecuada a las tareas que contiene el STAT, continuar sometiendo a esta prueba a procedimientos de validez externa en los que se utilizen diferentes criterios de validación, conjuntamente considerados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bermejo, M.R. (1995). *El insight en la solución de problemas: Cómo funciona los superdotados.* Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

Bermejo, M.R. y Castejón, J.L. (1995). Mecanismos de selección de la información en sujetos superdotados. *FAISCA, nº* 3, 45-58.

Castelló, A. (1992). Concepto de superdotación y modelos de inteligencia. En Y. Benito (Coord.). *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 19-35). Salamanca: Amarú.

Castelló, A. (1994). Inteligencia Humana. En Y. Benito (Coord.). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 17-25). Salamanca: Amarú.

Cattell, R.B. y Cattell, A.K.S. (1974). *Tests de factor «g». Escalas 2 y 3.* Madrid: TEA.

Galindo, A., Prieto, M.D. y Rojo, A. (1995). La inteligencia triárquica en el estudio de los superdotados. *Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Psicología y Educación.* Celebrado en Madrid los días 16 a 18 de Noviembre de 1995.

Galindo, A., Martínez, F. y Prieto, M.D. (1996). Adaptación del STAT (Sternberg Triarchic Abilities Test). *FAISCA, nº 4,* 38-53.

Horn, J.L. (1994). Theory of fluid and crystallized intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *The encyclopedia of human intelligence.* (Vol. 1, pp. 443-451). Nueva York: Macmillan.

Rojo, A. (1996). *La identificación de alumnos con altas habilidades: enfoques y dimensiones actuales.* Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

Sternberg, R.J. (1977). *Intelligence, information processing, and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence.* Cambridge, MA: Cambridge University Press (Traduc. cast., 1990. *Más allá del C.I.*, Bilbao: DDB).

Sternberg, R.J. (1991). Theory-based testing of intellectual abilities rationale for the triarchic abilities test. En H.A. Rowe (Ed.), *Intelligence: Reconceptualization and measurement.* Hiisdale, NJ: LEA.

Sternberg, R.J. (1995). *In search of human mind.* Orlando: Harcourt Brace & Javanovich.

Sternberg, R.J. y Detterman, D.K. (1986) (Comp.). *What is Intelligence?* New Jersey: Ablex (Traduc. cast., 1992. *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición.* Madrid: Pirámide).

Sternberg, R.J.; Ferrari, M. Clinkenbeard, P. y Grigorenko, E. (1996). Identification, Instruction, and Assessment of Gifted Children: A Construct Validation of a Triarchic Model (En prensa).

Sternberg, R.J. and Clinkenbeard, P. (1995). A triarchic view of identifying, teaching, and assessing gifted children. *Roeper Review, 17,* (4), 255-260.

Revista de Investigación Educativa, 1998, Vol. 16, n.º 1, págs. 101-121

DETERMINANTES DEL PROGRESO EN LOS ESTUDIOS DE DOCTORADO. DIFERENCIAS ENTRE DISCIPLINAS CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS VERSUS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES*

*Esperança Villar***
Universitat de Girona

RESUMEN

En numerosos países, incluido España, existen problemas en relación con las tasas de éxito en los estudios de doctorado. El trabajo que aquí se presenta fue diseñado con el fin de identificar los factores asociados con el progreso durante el tercer ciclo y la elaboración de las tesis doctorales en dos grupos disciplinares: científico-tecnológico versus humanidades y ciencias sociales.

El artículo presenta la información obtenida a partir de un cuestionario aplicado a 81 estudiantes de doctorado de la Universidad de Girona, en relación con tres áreas de interés: variables económicas, personales y académicas que condicionan el éxito en el tercer ciclo.

Los resultados muestran diferencias substanciales entre disciplinas. Los factores responsables de estas diferencias son, principalmente: la vinculación profesional a la universidad, la planificación del proyecto de investigación y los objetivos personales.

ABSTRACT

Problems in doctoral education, especially with respect to completion rates, have emerged in many countries, including Spain. This study was designed to identify the factors associated with the progress to the doctoral degree and the ellaboration of doctoral dissertations in two disciplinary groups: hard sciences and technology versus humanities and social sciences.

* Esta investigación ha sido subvencionada por la Caixa de Girona.

** Departamento de Psicología. Plaça Sant Domenec, 9. 17071 Girona (evillar@zeus.udg.es)

This paper presents information from a questionnaire completed by 81 doctoral students in the University of Girona, attending three main areas of inquiry: economic, personal and academic variables conditioning outcomes.

Results show substantial differences between disciplines. The most important factors accounting for the differences are: professional involvement in the university, planning of the doctoral research project and personal goals.

Some considerations for enhancing doctoral education are given.

INTRODUCCIÓN

Ha sido, en general, escaso el interés suscitado en España por el tercer ciclo universitario como objeto de investigación psicopedagógica, teniendo en cuenta su trascendencia en relación con los dos ejes fundamentales de la actividad académica: la investigación —a través de la capacitación de los nuevos científicos y la consolidación de equipos de trabajo—, y la docencia —mediante la formación del futuro profesorado universitario—. Esta indiferencia ha corrido paralela a la falta de medios materiales y al «escaso control e interés de que han sido objeto estos estudios» por parte de la Administración, tal como se reconoce en el Real Decreto 185/85 que los regula.

Aunque esta situación no es exclusiva de la Universidad española, se dispone ya de cierto número de trabajos sobre el tercer ciclo publicados durante la última década. Uno de los temas que con mayor insistencia han abordado los especialistas en este ámbito es, sin duda alguna, el escollo que representa la realización de la tesis doctoral. Dos datos suelen citarse como ejemplo de la dificultad que supone completar con éxito los programas de doctorado: el tiempo medio necesario para la obtención de título de doctor[1] y las tasas de doctorados entre los estudiantes matriculados en el tercer ciclo[2]. Al margen del coste personal que puede llegar a representar la barrera de la tesis doctoral para algunas personas, y de las repercusiones sobre la reputación de las universidades con bajos porcentajes de éxito (Pyke y Sheridan, 1993), es preciso considerar también la pérdida de varios años de actividad productiva de un número nada despreciable de los sujetos más inteligentes y creativos de cada generación (Gillingham, Seneca y Taussig, 1991), empleados en culminar un proyecto que, demasiadas veces, no se concluye[3].

---

1 Varios estudios, llevados a cabo a finales de los 80, evidenciaban una clara tendencia al incremento del tiempo medio necesario para completar el doctorado a partir de los años 70. Ver al respecto Bowen y Sosa (1989), Duggan (1989), Filteau (1992), Moses (1985), Pyke y Sheridan (1993), Tuckman, Coyle y Bae (1990).

2 Existe un alto porcentaje de alumnos —alrededor del 85%, en el Estado Español— que no llegan a presentar la tesis doctoral, a pesar de haber seguido los cursos de doctorado. El problema alcanza tal magnitud que es designado como el Síndrome ABD (*All but dissertation*, o TMT —todo menos tesis—, en castellano).

3 Entre las consecuencias derivadas de no alcanzar el título de doctor, Pyke y Sheridan (1993) destacan, a nivel individual, la pérdida de tiempo y dinero, frustración de las ambiciones personales, metas no alcanzadas, rechazo social y sentimientos de incompetencia, desmoralización y depresión. A nivel institucional, señalan que las altas cifras de abandono pueden ser percibidas por los estudiantes y por la sociedad como reflejo de la incapacidad de la universidad para satisfacer las necesidades de sus alumnos y, en consecuencia, de una baja eficiencia.

La relación existente entre distintos tipos de disciplinas científicas y el tiempo necesario para completar el doctorado es, probablemente, uno de los datos más consistentes en la literatura sobre el tema (Baird, 1990, Bowen y Rundenstine, 1992, Duggan, 1989, Fletcher y Stren, 1992, Girves y Wemmerus, 1988, Hamilton, 1993, Holdaway, Deblois y Winchester, 1995, Moses, 1985, Sheridan y Pyke, 1994, Wright y Lodwick, 1989), llegando a explicar hasta un 26% de la varianza del éxito en los estudios de doctorado (Sheridan y Pike, 1994).

Dado que el problema presenta una especial incidencia en las áreas de ciencias sociales y humanidades, siendo mucho menor en las de ciencias biomédicas, ciencias experimentales y carreras técnicas, nuestro objetivo en este trabajo es el de analizar las diferencias existentes entre distintas disciplinas en relación con algunos factores determinantes del éxito en los estudios de tercer ciclo[4].

No se defiende en este trabajo la conveniencia de equiparar o uniformar unas disciplinas con otras. La existencia de tasas más bajas de doctorado en ciencias sociales y humanidades, así como la mayor duración del período de realización de la tesis, no debería considerarse intrínsecamente negativo si los factores que actúan sobre las diferencias entre áreas están plenamente justificados y consensuados. Se pretende, por el contrario, detectar cuáles son esos factores en nuestro contexto educativo, analizar su naturaleza y pertinencia, con el fin de estudiar posibles propuestas de actuación para incrementar los porcentajes de éxito (mayor orientación al estudiante, programas de entrenamiento en supervisión de tesis, fomento de la financiación de proyectos de investigación en determinadas áreas, etc.).

Nos proponemos, por consiguiente, abordar, en primer lugar, el estudio sistemático de las variables que facilitan o dificultan la finalización de los estudios de doctorado, poniendo de relieve la influencia de tres grandes grupos de factores explicativos del éxito en alcanzar el título: económicos, personales y académicos. En la segunda parte del trabajo se analizan las diferencias entre disciplinas científico-tecnológicas versus humanísticas y sociales en relación con los tres grupos de variables previamente considerados.

Determinantes socioeconómicos

La utilización de modelos económicos para explicar las causas del progreso en los estudios de doctorado presupone un comportamiento racional en la toma de decisiones educativas individuales, en un contexto con limitaciones de recursos (de tiempo y dinero) a las que se ven confrontados los estudiantes. En estos modelos, la ayuda financiera recibida y la disponibilidad de tiempo para completar el programa serían dos condicionantes fundamentales del éxito (OCDE, 1987).

---

4 La definición de éxito que se considera en este tabajo se refiere a la consecución del título de doctor. No se olvida, sin embargo, que, para muchos estudiantes, el doctorado constituye una oportunidad asequible de formación contínua, con lo que la apreciación subjetiva de éxito para estos alumnos no se vincula directamente a la consecución del título sino a la adecuación entre formación recibida y expectativas personales.

De acuerdo con este planteamiento, Gillingham, Seneca y Taussig (1991) consideran que la decisión de dejar o continuar el doctorado sería una consecuencia del análisis de los costes y beneficios esperados por el sujeto. Para algunos estudiantes, los beneficios de acabar lo más pronto posible son grandes y altamente probables (incorporación al cuerpo docente, por ejemplo), y los costos relativamente bajos. Para otros —quienes no trabajan en la universidad, especialmente—, los beneficios son marginales comparados con los costes (escasa valoración del título de doctor fuera del ámbito universitario[5]).

Las variables habitualmente consideradas en este tipo de estudios suelen ser las características demográficas, el tiempo dedicado al programa de doctorado, el horario laboral (para quienes trabajan), los ingresos y la ayuda financiera.

La cantidad y clase de ayuda económica recibida por el estudiante durante el doctorado (becas de investigación o docencia, fundamentalmente) parece ser —junto con la disciplina de estudio— uno de los mejores predictores del éxito en la consecución del título de doctor, según los análisis realizados desde planteamientos económicos (Bowen y Rudenstine, 1992; Dolph, 1983; Fletcher y Stren 1992; Girves y Wemmerus, 1988, OCDE, 1987; Pyke y Sheridan, 1993; Sheridan y Pyke, 1994). Abedi y Benkin (1987), por ejemplo, constatan que los estudiantes cuyos ingresos dependen de un empleo necesitan dos años más de tiempo para completar el doctorado frente a aquéllos que disponen de otras fuentes de ingresos, sobre todo becas de investigación o docencia. Existe, en este punto, un cierto consenso acerca de la ventaja que representa disfrutar de una beca, siempre y cuando las obligaciones asociadas a dicha ayuda no dificulten la dedicación al programa de doctorado, en cuyo caso puede convertirse en un inconveniente que alarga el plazo para la consecución del título (Sheridan y Pyke, 1994). Continúa siendo una cuestión de debate, sin embargo, si las tareas docentes encargadas a los becarios de doctorado perjudican la pronta realización de la tesis doctoral (Stirati y Cesaratto, 1995).

Cabe buscar la explicación a estos resultados en las mayores oportunidades de que gozan los becarios para implicarse activamente en los programas de doctorado, al verse libres de los contratiempos y preocupaciones que suele llevar aparejados un trabajo fuera de la universidad (Girves y Wemmerus, 1988). Tal como han señalado Gillingham, Seneca y Taussig (1991), las horas dedicadas a un empleo tienen un efecto negativo sobre el progreso en el doctorado, en la medida que impiden una mayor dedicación al programa. En correspondencia, los análisis de regresión efectuados en su estudio muestran también un mayor progreso entre quienes dedican un mayor núme-

---

5 No parece existir una gran diferencia entre licenciados y doctores en relación con las oportunidades de empleo en el mercado de trabajo no universitario. Los empresarios no suelen distinguir entre ambos títulos, tal como han constatado Pearson, Seccombe, Pyke y Connor (1993) en el ámbito de las ciencias sociales. En algunas especialidades, como educación, los estudiantes constatan que, una vez acabado el tercer ciclo, el hecho de ser doctores no les ha ayudado demasiado en sus carreras profesionales (Towsend y Mason, 1990). Aún cuando, en algunos casos, las posibilidades laborales son mejores para los doctores que para los licenciados, ello podría explicarse en términos de su mayor experiencia en el mercado de trabajo, puesto que buena parte de los doctores continuan realizando la misma actividad laboral que llevaban a cabo antes de obtener el título (Stirati y Cesaratto, 1995).

ro de horas al doctorado. En la misma línea, Sheridan y Pyke (1994) observan mayor rapidez en la obtención del título de doctor entre los estudiantes matriculados a tiempo completo en los programas de doctorado, frente a los alumnos matriculados a tiempo parcial.

Por otro lado, los becarios disponen también de mayores oportunidades para integrarse en los equipos de investigación y establecer relaciones con los profesores del departamento, lo cual estimula su motivación y compromiso para obtener el título de doctor; sin olvidar el beneficio percibido de mayores posibilidades de acceso a la carrera académica.

Determinantes personales

Entre las características individuales que suelen citarse como causa del progreso en los estudios de tercer ciclo destacan: la motivación individual, las habilidades y los rasgos de personalidad del estudiante (Willcoxson, 1994).

La motivación del alumno es argumentada como variable explicativa fundamental por la práctica totalidad de los profesores universitarios encuestados en distintos estudios (Hockey, 1996a, Holdaway, 1994). Como sea que la motivación (entusiasmo, perseverancia, curiosidad, etc.) es el constructo resultante de la interacción del resto de variables personales y contextuales, no abundaremos ahora en este tema.

Por lo que se refiere a las competencias y habilidades personales que debería poseer un buen estudiante de doctorado y un buen tesista, la principal fuente de los datos empíricos disponibles proviene de cuestionarios aplicados a profesores, directores de tesis, jefes de departamento o a los propios alumnos de doctorado (Hill, Acker y Black, 1994, Hockey, 1994, Parry, Atkinson y Delamont, 1994, Valarino, Meneses, Yáber y Pujol, 1996), y son resumidas por Hockey (1996a) de la siguiente manera: inteligencia, independencia, iniciativa, entusiasmo, creatividad, perseverancia y disponibilidad a dejarse aconsejar (p. 360), y por Moses (1985): diligencia, dedicación, trabajo duro, energía, entusiasmo, tenacidad sentido de la urgencia (p. 37); (ver también Valarino, 1992, para una completa revisión sobre el tema en castellano).

En una encuesta aplicada a 171 estudiantes de postgrado de la Universidad de Sidney, se manifestaban como dificultades más frecuentes, en relación con las habilidades necesarias para el progreso académico en los programas de tercer ciclo, la organización efectiva del tiempo (un 49% de los alumnos reconocían esta dificultad), la elaboración de un plan global de investigación y de un calendario de trabajo (42%), la clarificación de expectativas acerca del proceso de supervisión y la relación con el tutor (37%), selección y clarificación del tema de investigación (30,5%) y la redacción clara, lógica y coherente del trabajo de investigación (29%) (Willcoxson, 1994). Existen en la actualidad numerosos programas de ayuda dirigidos a mejorar las habilidades del alumno para superar las dificultades asociadas a la realización de la tesis.

Entre los rasgos de personalidad con mayor incidencia sobre la realización de la tesis doctoral merece la pena destacar la perseverancia, resistencia y optimismo, como condición necesaria para afrontar con éxito el aislamiento social que supone el proceso de investigación (Hockey, 1991), los sentimientos de desánimo ante las dificultades

experimentadas (selección del tema, clarificación de metas, superación del mito de la tesis perfecta y de la presión del tiempo, etc.), los sentimientos acerca de sí mismo (sensación de incompetencia que suele aparecer en momentos críticos, o cuando se compara la propia producción con la de otros compañeros o profesores, provocando ansiedad y bloqueo), y el manejo de las relaciones interpersonales durante el proceso (Valarino, 1992). La implantación de estilos de funcionamiento cooperativos en los departamentos universitarios parece producir beneficios de carácter personal, ya que permiten eludir el aislamiento, fomentar un sentido de pertenencia, bienestar psicológico, autorrealización, asunción de determinados riesgos y desarrollo de relaciones interpersonales (Anderson, 1996).

Determinantes académicos

Existen numerosas variables de carácter académico que inciden directamente sobre el éxito en la finalización del tercer ciclo universitario. En opinión de Hamilton (1993) la relación entre estudiante y tutor, la relación de los cursos de doctorado con la tesis, la excesiva ambición de los temas de investigación seleccionados y de los objetivos propuestos por el estudiante, junto a unas excesivas demandas de los directores, constituyen algunos de los condicionantes principales en los resultados finales.

Actualmente se dispone de evidencia suficiente acerca del proceso de supervisión de la tesis como variable explicativa fundamental del progreso en el doctorado (Anderson, 1996; Donald, Saroyan y Denison, 1995; Hockey, 1996a y 1996 b; Holdaway, 1994; Holdaway, Deblois y Winchester, 1995; Valarino, 1992; Willcoxson, 1994). Se ha demostrado un mayor progreso en la planificación del trabajo de investigación al final del primer año en el programa de doctorado entre aquellos estudiantes que mantienen un contacto más frecuente con su director (Wright y Lodwick, 1989). Las variables referidas al rol del tutor, sus características personales-emocionales y sus competencias (Valarino, Meneses, Yáber y Pujol, 1996), y más específicamente su conocimiento del campo de investigación y su disponibilidad (Donald, Soroyan y Denison, 1995), así como la calidad de las relaciones interpersonales estudiante-tutor (Ballard y Clanchy, 1993; Salmon, 1992) se han mostrado especialmente relevantes.

Igualmente, como se ha señalado en la introducción, los estudios descriptivos muestran un acuerdo unánime en señalar importantes diferencias entre distintas tipologías de áreas científicas en cuanto al ritmo y resultados alcanzados por los estudiantes en los programas de doctorado. A pesar de las dificultades para comparar datos obtenidos con distintos criterios metodológicos, en distintos momentos y en contextos diversos, algunas investigaciones reflejan diferencias entre uno (Gillingham, Seneca y Taussig, 1991; Yeates, 1991) y tres años (Duggan, 1989) de tiempo medio requerido para obtener el título de doctor, en favor de los estudiantes de disciplinas científicas y técnicas frente a los de ciencias sociales y humanidades.

Se ha propuesto, como variable explicativa de este dato, las dificultades de carácter económico que afrontan los alumnos de doctorado y que se concentran principalmente en las áreas de humanidades y de ciencias sociales (Fletcher y Stren, 1992), probablemente a causa de una menor disponibilidad de becas de investigación en estas

áreas, de una mayor afluencia de alumnos y de la necesidad de muchos de ellos de mantener un empleo paralelamente a la realización del doctorado.

Una segunda línea argumental se refiere a los estilos de trabajo y supervisión particulares de cada área científica y a la naturaleza y papel que desempeña la tesis doctoral en cada una de ellas o entre grupos de disciplinas.

Algunos estudios llevados a cabo en universidades canadienses ponen en evidencia notables diferencias en las prácticas de supervisión llevadas a cabo en distintos ámbitos científicos (Donald, Saroyan y Denison, 1994; Holdaway, Deblois y Winchester, 1995), siendo generalmente más efectivas en las áreas de ciencias experimentales, ciencias de la vida y carreras técnicas (por ejemplo, el grado de vinculación de la tesis con la línea de investigación del tutor, la ayuda en la preparación de publicaciones, la motivación y orientación continuada del estudiante, entre otros aspectos, es mayor en estas áreas). Wright y Lodwick (1989) también constatan una menor frecuencia de supervisión del trabajo del estudiante por parte del director en el área de ciencias sociales, siendo estos estudiantes los más lentos en avanzar en la planificación de su trabajo durante el primer año y los más pesimistas con respecto a las previsiones de acabar la tesis en los plazos fijados. En general, se espera que los estudiantes de ciencias sociales planteen sus propios temas de investigación, elaboren su propio plan de trabajo y manifiesten un alto grado de independencia y autonomía respecto al tutor (Anderson, 1996; Hockey, 1996b; Moses, 1992; O'Brien, 1995). De hecho, los datos disponibles confirman que la elección del tema de investigación por parte del estudiante es más frecuente en educación, ciencias sociales y humanidades que en el resto de disciplinas científicas, en las que el director juega un papel más relevante en la decisión final, proponiendo el tema en muchos casos (Holdaway, Deblois y Winchester, 1994). Esta «tradición» de mayor autonomía del estudiante se refleja, por ejemplo, en el número de publicaciones conjuntas derivadas de la investigación doctoral. Según datos aportados por Anderson (1996), la coautoría de las publicaciones entre supervisores y estudiantes es más frecuente en ciencias experimentales. En la misma línea, Holdaway, Deblois y Winchester (1995) constatan una mayor frecuencia de publicaciones firmadas por estudiantes de doctorado como autor único en el área de humanidades, frente al resto de disciplinas.

Smart, Baird y Bode (1991) y Smart y Hagedorn (1994), por su parte, señalan diferencias en cuanto a las estrategias educacionales utilizadas en la enseñanza de postgrado y las demandas de aprendizaje en distintas disciplinas, denunciando, al mismo tiempo, la ausencia prácticamente total de investigación sobre el tema.

Hamilton (1993) destaca el hecho de que en ciencias sociales y humanidades parece existir una cierta desconexión entre el contenido de los cursos de doctorado y la tesis doctoral. Es habitual que los cursos se centren en aspectos generales de un área de investigación, o en sus enfoques metodológicos, mientras que en el caso de un biólogo molecular, por ejemplo, los contenidos y actividades de los cursos de doctorado están subordinados a la participación del alumno en las tareas del laboratorio, donde, trabajando codo a codo con su director, toma parte activa en la investigación. Por otra parte, es costumbre que los estudiantes de las áreas científico-tecnológicas seleccionen el tema de tesis durante el primer año del programa de doctorado, iniciando la

investigación de manera inmediata y paralela a la realización de los cursos. En contraposición, los estudiantes de ciencias sociales y humanidades no suelen pensar seriamente en la tesis hasta que no han acabado los cursos de doctorado. De alguna manera, considera Hamilton, en estas disciplinas la tesis es a menudo tangencial al proceso de formación que representan en sí mismos los cursos de doctorado. Por otro lado, quizá los objetivos que plantean suelen ser demasiado ambiciosos, su extensión excesiva y exagerado el tiempo necesario para ser completadas con éxito (Becher et al., 1994).

La conclusión que se desprende de la revisión de la literatura que hemos llevado a cabo puede resumirse en la escasez de datos substanciales referidos a la educación de postgrado (Baird, 1990), la ausencia de un marco conceptual global, a pesar de algunos esfuerzos aislados (Holdaway, 1994) y de una cierta dispersión metodológica. Queda sin explorar, además, la relación entre enseñanza y aprendizaje, que no parece preocupar, por el momento, a los investigadores en este campo, más centrados en explicar las tasas de éxito-fracaso que en el análisis de los procesos educativos (Smart y Hagedorn, 1994).

El objetivo principal de este trabajo es el de contribuir al análisis de las posibles diferencias existentes entre diversas áreas disciplinares en relación con los tres grupos de factores determinantes del éxito en el doctorado, a partir del estudio de un caso concreto. Con este propósito se exponen los resultados de una investigación de carácter descriptivo llevada a cabo en la Universidad de Girona (UdG).

METODOLOGÍA

Descripción de la muestra

Han participado en la investigación 81 estudiantes (34,03%), matriculados en el primer año de los programas de doctorado correspondientes al bienio 1995-97 de la UdG, sobre un total de 238 estudiantes matriculados en dicho bienio[6].

Por sexo, 50 son hombres (61,73%) y 31 mujeres (38,27%), porcentajes que no difieren significativamente (χ^2_1= 2,28 p= n.s.) de la población de primer año de la UdG (53,36% hombres y 46,64% mujeres). Existen diferencias significativas (χ^2_1= 4,21 p= 0,04) con relación a los porcentajes encontrados en el conjunto de la población española matriculada en los programas de doctorado para ese mismo curso 1995-96 (50,33% hombres y 49,67% mujeres).

Si se considera la disciplina de estudio, la muestra está formada por 39 estudiantes de humanidades y ciencias sociales (48,15%)[7] y 42 estudiantes de programas científico-tecnológicos (51,85%)[8], porcentajes que difieren significativamente (χ^2_1= 4,81 p= 0,03)

6 La complejidad organizativa de los estudios de doctorado, la dispersión y dificultad de localización de los estudiantes en las aulas, junto con la excesiva longitud del cuestionario utilizado para la recogida de información, son la causa del bajo porcentaje de participación.

7 Incluye los doctorados de Derecho privado, Lengua y literatura, Historia, Filosofía y Psicología.

8 Incluye los doctorados de Microbiología y bioquímica aplicadas, Física, Biología ambiental, Química computacional, Química, Organización y gestión de sistemas productivos y Tecnologías del medio ambiente.

de los observados en la población de primer año de la UdG (60,08% ciencias sociales y humanidades y 39,92% en ciencias). Las proporciones de hombres y mujeres en cada área disciplinar son similares al total de la población de primer año de doctorado de la UdG (χ^2_1=0,15 en letras y χ^2_1=2,99 en ciencias p = n.s.).

Instrumento de recogida de datos

El cuestionario aplicado al final del primer año del programa consta de 87 preguntas referidas a cuatro grandes bloques: datos académicos, sociodemográficos y laborales; expectativas y motivaciones para realizar los estudios de tercer ciclo; opiniones sobre dichos estudios y estado actual y previsión de tiempo respecto a la tesis doctoral. Se consideraran, a efectos de comparación entre disciplinas, las siguientes variables:

a) *Factores socioeconómicos*: edad; situación laboral; salario; horario laboral (horas/semana); estabilidad laboral percibida (las tres últimas variables, sólo para los estudiantes ocupados); cargas familiares (número de hijos); fuente principal de ingresos; vinculación docente a la universidad; y disfrute de becas de docencia — investigación.

b) *Factores personales*: Por lo que se refiere a las motivaciones que han influido en la decisión de estudiar tercer ciclo se han analizado las razones por las cuales decidieron realizar el doctorado (8 preguntas con 6 opciones de respuesta en una escala de 0= 'este factor no ha tenido ninguna importancia en el momento de tomar la decisión' a 5= 'este factor ha tenido una gran importancia'); objetivos personales a los que responde la formación de doctorado que estan cursando (9 preguntas valoradas de 0= 'no es un objetivo prioritario' a 5= 'es un objetivo prioritario'); expectativas acerca de los resultados que pueda comportar la realización del doctorado y la valoración subjetiva de dichos resultados (6 preguntas, de 0= 'resultado nada probable' y 'resultado que no tiene ningún valor' a 5= 'resultado muy probable' y 'resultado muy importante'); y dificultades o inconvenientes que supone cursar los estudios de tercer ciclo (7 preguntas, de 0= 'no supone ningún inconveniente para mi' a 5= 'constituye un inconveniente muy importante'.

En relación con las habilidades o capacidades percibidas para la realización de la tesis doctoral, se les pidió una valoración —de 0 a 5— de su situación personal en relación con una serie de competencias o características que podrían influir en su elaboración (conocimientos metodológicos, capacidad de trabajo, etc.).

c) *Factores académicos*. Se han tenido en cuenta cuatro grupos de variables:

Se han evaluado, por un lado, las variables directamente relacionadas con los cursos de doctorado: Dificultad percibida de los cursos (alta, media, baja); percepción subjetiva del esfuerzo invertido (alto, medio, bajo); grado de cumplimiento en la asistencia a clase y realización de las tareas asignadas en el programa (alto, medio, bajo); número de horas por semana que dedican a asistir a las clases de doctorado, y al estudio y trabajo personal en casa; características o requisitos que deberían tener los cursos de doctorado (11 ítems que responden a la pregunta: 'si tu pudieras diseñar el programa de tercer ciclo, ¿qué requisitos incluirías en su diseño?'); satisfacción con diversos

aspectos del programa (7 preguntas acerca de si se han cumplido las expectativas de entrada con respecto a la metodología docente, profesorado, infraestructuras, etc. y 2 preguntas en las que se les pide que indiquen si recomendarían los estudios de tercer ciclo que están cursando a otras personas y si volverían a matricularse en el programa en caso de empezar nuevamente).

Un segundo grupo de preguntas se relaciona con el grado de planificación del trabajo de doctorado y de la tesis doctoral (si piensan llevarlos a cabo, si han elegido tema y director y si han elaborado un plan de trabajo), y 2 preguntas acerca del tiempo previsto para completar los cursos de doctorado y la tesis doctoral.

Por otro lado, teniendo en cuenta la posible influencia de los conocimientos y aptitudes personales en la realización de la tesis doctoral, se les ha pedido que evaluen la formación académica recibida durante la licenciatura (nada o poco satisfactoria, más o menos satisfactoria y bastante o muy satisfactoria) y la nota promedio de la carrera.

Se ha evaluado también la productividad científica relacionada con los estudios de doctorado a través de cinco preguntas sobre el número de publicaciones, en solitario o en colaboración, vinculadas a los estudios de tercer ciclo (comunicaciones, colaboraciones en la prensa escrita, artículos especializados, capítulos de libro y libros).

RESULTADOS

Se presentan a continuación las frecuencias y porcentajes[9] obtenidos por los dos grupos de disciplinas considerados en la investigación, para cada alternativa de respuesta, en cada uno de los grupos de variables considerados en el estudio.

En la tabla 1 se muestran los resultados correspondientes al análisis de algunos factores socioeconómicos susceptibles de condicionar el progreso durante los estudios de doctorado.

En general, el perfil de los estudiantes de doctorado que han participado en la investigación es el de un colectivo que se mantiene principalmente con sus propios ingresos, aun cuando un 25,35% se encuentra en situación de paro y sólo un 42% puede considerarse totalmente independiente desde el punto de vista económico. Esta situación afecta por igual a los estudiantes de ciencias y a los de humanidades y ciencias sociales.

Las únicas variables de carácter económico respecto a las cuales ambos grupos de disciplinas se comportan de manera distinta son la vinculación a la universidad, mayor entre los estudiantes de ciencias y carreras técnicas (69%) y, relacionada con ella, el disfrute de becas de docencia o investigación, mucho mayor también en este grupo (78,3%). No se aprecian diferencias importantes en ninguno de los otros factores considerados.

---

9 Todos los porcentajes de las tablas se han calculado sobre el total de estudiantes de letras y ciencias que contestan a una misma alternativa de respuesta. Se trata, por tanto, de porcentajes referidos a cada grupo disciplinar con respecto al otro.

Tabla 1

FACTORES SOCIOECONÓMICOS

Variable *** Alternativa de respuesta**	**Disciplina [n (%)]** **Hum.-CC. sociales**	**CC exper.-tecnol.**	**Contraste**
Situación laboral			
1. Ocupado	26 (49,1)	27 (50,9)	χ^2_1= 0,005 p= n.s.
2. Parado	9 (50,0)	9 (50,0)	
Salario (sólo ocupados)			χ^2_2= 0,76 p= n.s.
1. < 100.000 ptas./mes	6 (50,0)	6 (50,0)	
2. 100.000-175.000 ptas./mes	10 (45,5)	12 (54,5)	
3. > 175.000 ptas./mes	9 (60,0)	6 (40,0)	
Estabilidad laboral percibida (sólo ocupados)			χ^2_2= 0,12 p= n.s.
1. Poco o nada estable	7 (50,0)	7 (50,0)	
2. Más o menos estable	9 (56,25)	7 (43,75)	
3. Bastante o totalmente estable	12 (54,55)	10 (45,45)	
Forma de subsistencia			χ^2_3= 4,29 p= n.s.
1. Vive exclusivamente de sus propios ingresos	19 (55,9)	15 (44,1)	
2. Ingresos propios con alguna ayuda de la familia	9 (42,9)	12 (57,1)	
3. Recursos familiares y algún ingreso propio	9 (37,5)	15 (62,5)	
4. Exclusivamente de los recursos familiares	2 (100)	—	
Beca			χ^2_1=10,94 p= 0,0009
1. Sí	5 (21,7)	18 (78,3)	
2. No	30 (63,8)	17 (36,2)	
Vinculación profesional a la universidad			χ^2_1=5,71 p=0,017
1. Sí	9 (31,0)	20 (69,0)	
2. No	30 (58,8)	21 (41,2)	
Horario laboral (sólo ocupados)	media = 34,07 SD=10,15 (n=23)	media = 36,62 SD=11,35 (n=21)	t_{42}= 0,79 p= n.s.
Cargas familiares (número de hijos)	media = 0,26 SD=0,55 (n=39)	media = 0,14 SD=0,47 (n=42)	t_{79}= 1,00 p= n.s.
Edad (años)	media = 29,36 SD=6,00 (n=39)	media = 27,67 SD=4,62 (n=42)	t_{79}= 1,41 p= n.s.

En lo que respecta a los factores de tipo motivacional, no se han encontrado diferencias significativas en ninguna de las variables relacionadas con las expectativas de resultados, ni con la valoración de dichos resultados ('el título de doctorado me permitirá encontrar un trabajo más satisfactorio que el actual', 'me permitirá encontrar un trabajo', 'un título de mayor nivel académico', 'mayor número de conocimientos de mi profesión', 'conocer a otras personas y hacer nuevos contactos o amistades', 'mantenerme ocupado'). En todos los casos, las medias de las puntuaciones obtenidas en una escala de 0 a 5 oscilan entre 1,46 y 2,70, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos considerados en el estudio (valor máximo de $t< 1,56$ en cada una de las 12 preguntas, p= n.s.).

Tampoco se han encontrado diferencias significativas entre disciplinas en lo que se refiere a las dificultades o inconvenientes que supone la realización del doctorado ('tiempo que podrían dedicar a otras cosas', 'sobrecarga de la vida cotidiana', 'desplazamientos', 'coste económico de los estudios' y 'falta de tiempo para las relaciones sociales'), que podrían suponer algún tipo de desmotivación para la finalización de la tesis. En general, los estudiantes de doctorado de la muestra consideran que se trata de inconvenientes poco importantes (todas las medias de ambos grupos son inferiores a 2,05; valor máximo de $t< 1,62$, p= n.s.). Únicamente aparecen diferencias en lo que respecta al hecho de que 'la familia no puede gozar de su tiempo libre' (los estudiantes de ciencias consideran este inconveniente de mayor importancia: media= 1,60 SD= 0,80) que los de letras (media= 1,26 SD= 0,50; $t_{78}= 2,20$ p= 0,028).

Un comportamiento distinto muestran ambos grupos de disciplinas con relación a las razones y objetivos personales que han llevado a los estudiantes a cursar el doctorado. En la tabla 2 se recogen los resultados obtenidos para estas variables.

De acuerdo con los resultados, los estudiantes de letras parecen haber tenido en cuenta —en mayor medida que los de ciencias— el prestigio social y profesional que puede proporcionar el título de doctor, la necesidad de una mayor formación académica y el hecho de no desvincularse totalmente de la universidad. Ello puede explicarse teniendo en cuenta la mayor presencia de becarios en ciencias, hecho que les garantiza la vinculación universitaria.

El análisis de los objetivos personales a los que obedece la formación de tercer ciclo confirma también las diferencias halladas en las razones aducidas para la realización del doctorado. Nuevamente, se observa un comportamiento distinto entre ambas áreas disciplinares en lo referente a la búsqueda de una mayor formación académica y de un mayor estatus —a través del prestigio que puede proporcionar el título de doctor entre los estudiantes de letras—.

En las preguntas referidas a su situación personal con respecto a la tesis doctoral, y a la evaluación de las propias competencias para llevarla a cabo con éxito, los estudiantes de ambos grupos coinciden en valorar de forma parecida sus conocimientos metodológicos, teóricos, capacidad de trabajo, fuerza de voluntad, apoyo familiar, tiempo disponible y haber elegido un buen tema de trabajo. Sólo se han encontrado diferencias significativas entre ambos grupos en lo que se refiere a la elección del director; los estudiantes de ciencias consideran que han elegido un buen director en mayor medida que los estudiantes de letras (medias= 4,50 —SD= 0,67— y 3,65 —SD= 1,76—

Tabla 2

RAZONES Y OBJETIVOS PERSONALES PARA LA REALIZACIÓN DEL DOCTORADO

Variable	Disciplina [media (SD)] H-CC. sociales	CC. exper.-Tecn.	t	Significación
Razones	(n= 39)	(n= 41)		
Mantenerse al día en el trabajo actual	1,95 (0,86)	1,61 (0,83)	1,79	p= n.s.
Prestigio personal/profesional	1,92 (0,87)	1,55 (0,77)	2,06	p= 0,043
Obtener un currículum diferenciador de otros titulados	1,82 (0,79)	2,23 (0,82)	2,33	p= 0,022
Especialización para superar déficits de la licenciatura	1,90 (0,79)	2,12 (0,77)	1,28	p= n.s.
Mayor formación académica	2,72 (0,46)	2,40 (0,70)	2,40	p= 0,019
Acceso a una plaza docente en la universidad	2,13 (0,86)	1,83 (0,80)	1,60	p= n.s.
Mantener un mayor contacto con la universidad	2,36 (0,63)	1,93 (0,81)	2,66	p= 0,009
Perfeccionamiento y reciclaje profesional	1,85 (0,78)	1,78 (0,86)	0,38	p= n.s.
Objetivos	(n= 39)	(n= 41)		
Formación investigadora	2,56 (0,68)	2,57 (0,70)	0,05	p= n.s.
Formación profesional de carácter práctico	1,95 (0,65)	2,05 (0,85)	0,59	p= n.s.
Formación profesional de carácter teórico	2,36 (0,67)	2,02 (0,78)	2,07	p= 0,042
Formación profesional de carácter metodológico	2,51 (0,68)	2,07 (0,81)	2,64	p= 0,010
Formación docente	1,97 (0,81)	1,52 (0,77)	2,56	p= 0,012
Formación cultural general	2,00 (0,76)	1,79 (0,78)	1,25	p= n.s.
Promoción laboral	1,56 (0,72)	1,79 (0,90)	1,23	p= n.s.
Promoción personal (estatus o prestigio)	1,97 (0,75)	1,64 (0,73)	2,00	p= 0,049
Promoción académica (titulación superior a la actual)	2,18 (0,76)	2,37 (0,77)	1,09	p= n.s.

respectivamente; t_{62}= 2,53 p= 0,013). La formulación de la pregunta no permite saber si los estudiantes de humanidades y CC sociales consideran que su director no es tan bueno o, simplemente, es que no han buscado director todavía. Más adelante se aclarará esta cuestión.

Para el análisis de los factores académicos dividiremos la exposición en cinco apartados: planificación del proyecto de investigación y tesis doctoral, dedicación a los estudios, formación universitaria, requisitos formativos exigidos a los cursos y satisfacción con los mismos, y productividad científica.

Los resultados obtenidos en relación con el nivel de planificación del trabajo de investigación y de la tesis doctoral se muestran en la tabla 3. Todos, excepto un estudiante de ciencias, piensan llevar a cabo el trabajo de investigación, mientras que sólo 2 estudiantes de letras y 4 de ciencias no piensan realizar la tesis doctoral (9,23%), sobre 65 que contestan la pregunta.

De los datos de la tabla se deduce que los estudiantes del área científico-tecnológica empiezan a trabajar antes en su proyecto de investigación que sus compañeros de

Tabla 3

NIVEL DE PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN Y DE LA TESIS DOCTORAL AL FINAL DEL PRIMER AÑO EN EL PROGRAMA

Variable (alternativas de respuesta: si/no)	Disciplina Hum.-CCsoc. [n (%)]	CCexp.-tecn.	Contraste	Significación
Han pensado el tema del trabajo de investigación	25 (47,2)/8 (61,5)	28 (52,8)/5 (38,5)	χ^2_1= 0,86	p= n.s.
Han elegido el director	18 (40,0)/16 (69,6)	27 (60,0)/7 (30,4)	χ^2_1= 5,32	p= 0,021
Han elaborado un plan de trabajo	14 (35,9)/19 (73,1)	25 (64,1)/7 (26,9)	χ^2_1= 8,63	p= 0,003
Han pensado el tema del trabajo de la tesis doctoral	20 (45,5)/12 (63,2)	24 (54,5)/7 (36,8)	χ^2_1= 1,66	p= n.s.
Han elegido el director	15 (38,5)/18 (72,0)	24 (61,5)/7 (28,0)	χ^2_1= 6,86	p= 0,008
Han elaborado un plan de trabajo	9 (29,0)/24 (75,0)	22 (71,0)/8 (25,0)	χ^2_1= 13,34	p= 0,0002
Previsión de tiempo para acabar los cursos de doctorado (en años)	media=2,00 (SD=0,08) n=32	media=2,40 (SD=1,32) n=40	t= 1,59	p= n.s.
Previsión de tiempo para acabar la tesis doctoral (en años adicionales)	media=3,48 (SD=1,79) n=29	media=2,73 (SD=1,35) n=33	t= 1,89	p= 0,063 n.s.

humanidades y ciencias sociales. De hecho, el 79,41% de los 34 estudiantes de ciencias experimentales y tecnologías ya han elegido un director para el trabajo de doctorado al final del primer año y el 78,13% han elaborado un plan de trabajo, frente al 52,94% y 42,42% respectivamente en ciencias sociales y humanidades. De la misma forma, sólo un 27,27% de estos últimos han elaborado un plan de trabajo para la tesis doctoral, frente al 73,33% del área científico-tecnológica, mientras que un 45,45% han elegido director de tesis por un 77,42% en ciencias.

De acuerdo con esta dinámica, también se observa que el tiempo previsto para la finalización de la tesis es mayor en humanidades y ciencias sociales; las diferencias entre ambos grupos muestran una tendencia a la significación (p= 0,063). Los estudiantes de ciencias tienen previsto, por el contrario, tardar algo más en completar los cursos de doctorado, aunque no se observan diferencias estadísticamente significativas entre disciplinas.

Con respecto a la dedicación en los estudios de doctorado, ambos grupos muestran un alto grado de cumplimiento en cuanto a la asistencia a clase y a la realización de las tareas asignadas por los profesores. Ningún estudiante reconoce un nivel de cumplimiento bajo. El 64,86% de estudiantes en humanidades y ciencias sociales y el 83,33% en ciencias informan de una alta dedicación. Se observa un cierto grado de asociación entre ambas variables (dedicación y tipo de disciplina), aunque no llega a ser estadísticamente significativa (χ^2_1= 3,55 p= 0,059). Por otra parte, la distribución de las variables 'percepción del esfuerzo dedicado a los estudios de doctorado' y 'dificultad percibida de los mismos' es prácticamente la misma en ambos grupos disciplinares (χ^2= 3,89 y χ^2= 0,75, p= n.s. Mayoritariamente se dedica un esfuerzo moderado y la dificultad percibida es intermedia). No se observan tampoco diferencias

significativas en lo referente al número de horas de estudio o trabajo personal en casa, relacionado con el tercer ciclo (t_{70}= 0,98 p= n.s.), aunque es algo mayor en letras —10,89h/semana de promedio frente a 8,29 en ciencias, si bien existe una alta dispersión en ambas distribuciones (desviaciones estándar de 8,98 y 13,19 horas respectivamente—. En cambio, se observan diferencias estadísticamente significativas en lo referente al número de horas de asistencia a las clases programadas (5,28 h/semana de promedio en letras —SD= 1,65— y 7,76 —SD= 5,75— en ciencias; t_{68}= 2,43 p= 0,020).

Considerados en conjunto el trabajo personal y la asistencia a las clases programadas obtenemos un promedio de 15,77 horas semanales de dedicación a los estudios de doctorado (SD= 12,17), con escasas diferencias entre ciencias y letras (16,09 en ciencias —SD= 15,30— por 15,46 en letras —SD= 8,44—, t_{68}= 0,21 p= n.s.).

En lo que respecta a la formación previa del estudiante, ambos grupos presentan una distribución similar en sus respuestas sobre el grado de satisfacción con la formación recibida durante la licenciatura que, en general, se considera satisfactoria (sobre un total de 78 alumnos, el 92,11% en letras y el 77,5% en ciencias la consideran satisfactoria o muy satisfactoria). Por lo que se refiere a la nota promedio de licenciatura no se observan diferencias significativas entre los estudiantes del área de humanidades y ciencias sociales (promedio de 2,04 SD= 0,50) frente a los del área científico-tecnológica (1,95 SD= 0,70).

Relacionado con los aspectos formativos necesarios para la realización del doctorado los estudiantes reclaman de los cursos una serie de requisitos que se recogen en la tabla 4.

La relación entre los requisitos exigidos a los cursos y el tipo de disciplina académica únicamente se muestra significativa en lo que respecta a la exigencia de mayor número de prácticas profesionales en el área científico-tecnológica. En el resto de los aspectos considerados, ambos grupos distribuyen sus respuestas de forma similar,

Tabla 4

REQUISITOS QUE INCLUIRÍAN LOS CURSOS DE DOCTORADO CASO DE SER DISEÑADOS POR LOS PROPIOS ESTUDIANTES

(frecuencia (y %) de las respuestas afirmativas a cada pregunta)

Requisitos exigidos a los cursos	H-CCsoc. (n=38)	CCexp.-tec. (n=41)	χ^2_1	Significación
Contenidos más específicos	15 (50,0)	15 (50,0)	0,70	p= n.s.
Contenidos más generales	0	5 (100)	—	—
Más prácticas profesionales	10 (32,3)	21 (67,7)	5,13	p= 0,024
Más aspectos metodológicos	17 (47,2)	19 (52,8)	0,02	p= n.s.
Mayor incidencia en la investig. básica	20 (52,6)	18 (47,4)	0,60	p= n.s.
Más formación docente	11 (68,8)	5 (31,3)	3,43	p= 0,064 n.s.
Más formación investigadora	23 (48,9)	24 (51,1)	0,04	p= n.s.

aunque los de letras reclaman una mayor formación docente, aspecto que confirma las diferencias entre ambos grupos respecto a la formación docente como objetivo personal que justifica la realización del tercer ciclo (ver tabla 2).

En referencia a la satisfacción de los estudiantes con los cursos de doctorado cabe decir que debe aceptarse la hipótesis de independencia entre las variables que evalúan este aspecto y el tipo de disciplina académica. El comportamiento de ambos grupos en lo que se refiere a la satisfacción de sus expectativas con respecto a la metodología docente, calidad del profesorado, posibilidades de investigación, servicios a su disposición, y atención recibida, son similares. Únicamente aparecen diferencias entre disciplinas en lo que se refiere a la satisfacción con los contenidos del programa (el 68,42% de letras está muy satisfecho frente a un 15,79% satisfecho y un 15,79% nada satisfecho, mientras que los porcentajes en ciencias son del 41,46%, 34,15% y 24,39% respectivamente; χ^2= 5,98 p= 0,05) y en la disponibilidad de infraestructuras, más satisfactoria en letras (χ^2= 6,14 p= 0,046).

Los porcentajes de estudiantes que recomendarían los cursos a otras personas, y que volverían a matricularse de nuevo, son altos en ambos grupos (86,84% y 94,74% en letras, frente al 73,17% y 82,93% en ciencias).

Finalmente, con respecto al número de publicaciones, en solitario o en colaboración, vinculadas a los estudios de tercer ciclo, cabe señalar que la productividad es baja (no hay que olvidar que se trata del primer año de doctorado). Los promedios (y desviación estándar) en el área humanística y en el área científica son los siguientes: 0,06 (0,24) y 1,10 (1,50) para la presentación de comunicaciones en congresos; 0,15 (0,36) y 0,31 (1,23) de colaboraciones en la prensa escrita; 0,18 (0,53) y 0,41 (0,87) de artículos en revistas especializadas; 0 y 0,04 (0,19) de capítulos de libro y 0 en ambos casos para la publicación de libros. Sólo se observan diferencias estadísticamente significativas en lo que respecta a la presentación de comunicaciones en jornadas y congresos (t_{60}= 3,71 p= 0,001).

DISCUSIÓN

En conjunto, los resultados de la investigación son consistentes con los datos obtenidos en otros contextos educativos, en referencia a las diferencias observadas entre estudiantes de doctorado de disciplinas científico-tecnológicas y humanístico-sociales con respecto a determinados factores socioeconómicos, personales y académicos que condicionarían el progreso en los estudios de tercer ciclo. Estas diferencias se centran, básicamente, en dos aspectos: la vinculación del estudiante a la universidad y, probablemente relacionado con ello, el proceso de planificación y elaboración del trabajo de investigación y la tesis doctoral.

Nos referíamos en la introducción a la influencia que, según el planteamiento de los modelos económicos, ejercería la variable 'cantidad y tipo de ayuda económica recibida por el estudiante', sobre el progreso en el doctorado (principalmente el hecho de ser becario). Nuestros resultados confirman, efectivamente, la presencia de mayor número de becarios en ciencias, lo que hipotéticamente justificaría los mayores porcentajes de éxito en este grupo de disciplinas. La explicación económica a estos datos se apoya

en la posibilidad de una mayor dedicación de los becarios a los estudios de doctorado. Por nuestra parte, no observamos, sin embargo, grandes diferencias en cuanto al número de horas dedicadas al tercer ciclo entre los estudiantes de ciencias y los de letras. En cambio, las diferencias son muy notables en el nivel de planificación de los proyectos de investigación y en las previsiones de tiempo para acabar la tesis doctoral. En consecuencia, nuestra interpretación de la existencia de mayores tasas de éxito en ciencias apuntan en la línea de una mayor integración de los estudiantes en equipos o proyectos de investigación.

En este sentido, los resultados de Wright y Lodwick (1989) demostraban que el primer año es crítico para una pronta elaboración de la tesis doctoral ya que buena parte del trabajo preparatorio se hace entonces. Según estos autores, al final del primer año los alumnos tendrían un buen conocimiento del área temática de trabajo gracias a unas amplias lecturas, habrían decidido un problema de investigación y una metodología de trabajo, habrían establecido algún tipo de rutina para organizar el material y habrían descubierto dónde y cómo encontrar la información que necesitan y establecido una relación con el profesorado de su departamento, con sus supervisores y sus compañeros. No cabe duda de que todo ello es mucho más sencillo cuando se trabaja dentro de un equipo de investigación, con proyectos en marcha claramente definidos, tanto en los objetivos teóricos y funcionales como en los aspectos metodológicos y, a menudo, con un alto grado de concreción y aplicabilidad, características que suelen darse con mayor frecuencia en ciencias que en humanidades y en ciencias sociales.

En nuestro estudio, los alumnos del área científico-tecnológica presentan una clara ventaja en lo que se refiere a la elección del director y la elaboración de un plan de trabajo para la tesis doctoral. Serían necesarias, sin embargo, nuevas investigaciones que permitieran profundizar un poco más en la explicación de estos resultados, con el fin de determinar hasta qué punto obedecen a la existencia de prácticas habituales de colaboración científica en determinados campos, a la relación de estas prácticas con la intervención administrativa a través de subvenciones a proyectos presentados por equipos de investigación, o a formas de trabajo tradicionales asociadas a determinadas áreas disciplinares, como propone Hamilton (1993).

Nuestros resultados parecen confirmar al menos dos de las hipótesis planteadas por Hamilton: la primera, tal como señalábamos en la introducción, se refiere a la costumbre entre los estudiantes de las áreas científico-tecnológicas de seleccionar el tema de tesis durante el primer año del programa de doctorado, iniciando la investigación de manera inmediata y paralela a la realización de los cursos, mientras que los estudiantes de ciencias sociales y humanidades no suelen pensar seriamente en la tesis hasta que no han acabado los cursos de doctorado.

La segunda hipótesis planteada por Hamilton hace referencia a la posible desconexión entre el contenido de los cursos de doctorado y la tesis doctoral, siendo habitual en las disciplinas humanísticas y sociales que los cursos se centren en aspectos generales del área de conocimiento. Un repaso a los resultados presentados en la tabla 4 permite constatar una mayor demanda de contenidos generales en los cursos por parte de los alumnos del área de ciencias, mientras que ningún alumno de letras reclama este tipo de contenidos. También Holdaway (1994) encuentra diferencias entre las opi-

niones de los supervisores de distintas disciplinas acerca de los cursos de doctorado. El 56% de directores de tesis en ciencias biomédicas y el 66% en ingenierías y ciencias experimentales estarían de acuerdo en exigir la realización de los cursos a los alumnos, frente a un 89% en humanidades y un 77% en ciencias sociales, lo que constataría el mayor carácter formativo que desempeñarían en este último grupo de disciplinas.

Por lo demás, tanto unos como otros parecen desear más contenidos específicos, metodológicos, investigación básica y formación investigadora en proporciones similares y bastante altas. Ello nos lleva a plantear si realmente se consideran bien preparados para afrontar la realización de la tesis doctoral y si los cursos responden a sus necesidades reales. Los resultados encontrados por Stirati y Cesaratto (1995), en Italia, muestran la existencia de un tipo de docencia en el doctorado de carácter incidental, no coherente y principalmente basada en los intereses de investigación de los profesores. Aunque no disponemos de datos que permitan la comparación con estos resultados, la demanda de nuestros alumnos se orienta en el mismo sentido que recogen otras investigaciones: mayor formación en metodología, técnicas de investigación, diseño, organización y redacción de un proyecto de investigación, etc.

Por lo que respecta a los aspectos personales (motivación y habilidades), no parecen existir diferencias importantes entre disciplinas. Prácticamente todos los estudiantes tienen intención de realizar la tesis doctoral, no encuentran grandes dificultades o inconvenientes para seguir el tercer ciclo, perciben un nivel de exigencia moderado, parten de expedientes académicos con promedios similares[10] y se dedican al doctorado más o menos en la misma medida. Quizá sorprende el número de horas de dedicación total al tercer ciclo, promedio de 15,77 horas semanales, frente a las 44,8 horas de trabajo personal y asistencia a clase dedicadas por los estudiantes estadounidenses (Gillingham, Seneca y Taussig, 1991). Nuestros estudiantes, por el contrario, trabajan más horas en un empleo remunerado (35,35 horas semanales por 16,3 horas de los alumnos americanos). A pesar de las limitaciones impuestas por los distintos procedimientos utilizados para la recogida de datos y las características y exigencias administrativas y académicas de ambos contextos, sería interesante profundizar en estos datos.

En otro orden de cosas, merece la pena destacar las distintas razones y objetivos que han motivado la realización del tercer ciclo en uno y otro colectivo de estudiantes de las áreas disciplinarias consideradas en el estudio. Parece que en humanidades y ciencias sociales se busca formación continua y mantener la vinculación con la universidad en mayor medida que en el área de ciencias. La satisfacción de estos objetivos no exige la elaboración de la tesis doctoral, lo que podría explicar el abandono del programa cuando el alumno se da cuenta de que se alarga el tiempo fijado al inicio para completar la tesis (Gillingham, Seneca y Taussig, 1991).

Aunque algunos de los datos expuestos puedan ser conocidos, o incluso intuitivamente previsibles, creemos conveniente que se lleven a cabo estudios sistemáticos sobre el tercer ciclo universitario en nuestro contexto educativo, empezando por los aspectos más descriptivos, que permitan trazar las líneas de lo que deberán ser análi-

10 Las notas de licenciatura no parecen estar relacionadas con el progreso en el doctorado (Pyke y Sheridan, 1993).

sis posteriores de los procesos de enseñanza, supervisión, orientación al estudiante, etc., sobre los que basar las decisiones administrativas y educativas.

Los resultados de este trabajo constituyen un primer análisis, parcial y no generalizable, acerca de las diferencias entre disciplinas académicas en relación con algunos factores influyentes en el éxito del tercer ciclo universitario. No nos resistimos, sin embargo, a plantear algunas consideraciones, recogidas en la literatura sobre el tema, que quizá podrían mejorar el rendimiento de los programas de doctorado, sobre todo en ciencias sociales y humanidades:

Vincular al menos algunas materias o cursos de doctorado con posibles temas de tesis (Hamilton, 1993).

Revisar aspectos como la extensión de las tesis, la cantidad de contribución original, el formato, o su posible «esponsorización» (Holdaway, 1994).

Permitir la coautoría de tesis (Hamilton, 1993).

Evaluar el rendimiento del profesorado encargado de supervisar tesis, en relación con el progreso realizado por el estudiante (Hamilton, 1993).

Establecer contratos de supervisión entre director y estudiante con el fin de clarificar compromisos y responsabilidades (Hockey, 1996 a).

Fomentar el trabajo cooperativo y la colaboración en materia de investigación en los departamentos universitarios (Anderson, 1996), especialmente en humanidades y ciencias sociales.

Proporcionar mayor formación metodológica e investigadora relacionada con los proyectos de investigación de los estudiantes (existe controversia sobre la conveniencia de hacerlo a través de los cursos de doctorado (Hockey, 1991).

Estimular la orientación al estudiante (y a los directores) y establecer programas de apoyo para la realización de la tesis (y para su supervisión) (Willcoxson, 1994).

Promover y facilitar la integración de los estudiantes lo más pronto posible en los proyectos de investigación de los departamentos.

Incentivar la participación y el compromiso de los profesores en el tercer ciclo.

Revisar y flexibilizar (según disciplinas) los objetivos, contenidos y exigencia de los cursos de doctorado y su adecuación a la formación investigadora y docente de los estudiantes.

Promover la redacción de un esquema del proyecto de investigación —por parte del supervisor— con los objetivos claramente detallados y las razones de la elección del tema, al inicio del programa (Hockey, 1991).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abedi, J. y Benkin, E. (1987). The effects of students' academic, financial, and demographic variables on time to the doctorate, *Research in Higher Education, 27*, 3-14.

Anderson, M.S. (1996). Collaboration, the doctoral experience, and the departmental environment, *The Review of Higher Education, 19*, 305-326.

Baird, L.L. (1990). Disciplines and doctorates: The relationships between program characteristics and the duration of doctoral study, *Research in Higher Education, 31*, 369-385.

Ballard, B. y Clanchy, J. (1993). Supervising students from overseas. En D.J. Cullen (Ed.), *Quality in PhD education* (pp. 61-73). Canberra: Australian National University.

Becher, T., Henkel, M. y Kogan, M. (1994). *Graduate education in Britain*. Londres: Jessica Kingsley.

Bowen, W.G. y Rudenstine, N.L. (1992). *In pursuit of the Ph.D,. Princeton*, N.J.: Princeton University Press.

Bowen, W.G. y Sosa, J.A. (1989). *Prospects for Faculty in the Arts and Sciences, Princeton*, N.J.: Princeton University Press.

Dolph, R.F. (1983). *Factors relating to success or failure in obtaining the doctorate*. Tesis doctoral no publicada. Universidad del Estado de Georgia.

Donald, J.G., Saroyan, A. y Denison, D.B. (1995). Graduate student supervision policies and procedures: A case study of issues and factors affecting graduate study, *The Canadian Journal of Higher Education/ La Revue Canadienne d'Enseignement Supérieur, 25*, 71-92.

Duggan, J.J. (1989). Time to the doctoral degree and success rates: The Berkeley experience. Berkeley: Universidad de California en Berkeley (documento no publicado).

Filteau, C. (Ed.) (1992). *Graduate graduation rates and time-to-completion: Colloquium proceedings*. Toronto, Ontario, Canadá: Ontario Council on Graduate Studies.

Fletcher, J. y Stren, R. (1992). Discussion of the factors influencing time-to-completion in graduate programmes: Student views. En C. Filteau (Ed.), *Graduate graduation rates and time-to-completion: Colloquium proceedings*. Toronto, Ontario, Canada: Ontario Council on Graduate Studies.

Gillingham, L., Seneca, J.J. y Taussig, M.K. (1991). The determinants of progress to the doctoral degree, *Research in Higher Education, 32*, 449-468.

Girves, J.E. y Wemmerus, V. (1988). Developing models of graduate student degree progress, *Journal of Higher Education, 59*, 163-189.

Hamilton, R.G. (1993). On the way to the professiorate: The dissertation, *New Directions for Teaching and Learning, 54*, 47-56.

Hill, T., Acker, S., y Black, E. (1994). Research students and their supervisors in education and psychology, en R.G. Burgess (Ed.) *Postgraduate education and training in the Social Sciences: processes and products*. Londres: Jessica Kingsley.

Hockey, J. (1991). The Social Science PhD: a literature review, *Studies in Higher Education, 16*, 319-332.

Hockey, J. (1994). Establishing boundaries: problems and solutions in managing the PhD supervisor's role, *Cambridge Journal of Education, 24*, 293-305.

Hockey, J. (1996a). A contractual solution to problems in the supervision of PhD degrees in the UK, *Studies in Higher Education, 21*, 359-371.

Hockey, J. (1996b). Motives and meaning amongst PhD supervisors in the social sciences, *British Journal of Sociology of Education, 17*, 489-506.

Holdaway, E.A. (1994). Organization and administration of graduate studies in Canadian universities, *The Canadian Journal of Higher Education/ La Revue Canadienne d'Enseignement Supérieur, 24*, 1-29.

Holdaway, E., Deblois, C. y Winchester, I. (1995). Supervision of graduate students, *The Canadian Journal of Higher Education/ La Revue Canadienne d'Enseignement Supérieur,* 25, 1-29.

Moses, I. (1985). *Supervising postgraduates.* Sydney, Australia: Higher Education Research and Development Society of Australasia.

Moses, I. (1992). Good supervisory practice. En I. Moses (Ed.), *Research training and supervision* (pp. 11-15). Actas de la conferencia organizada por la Australian Vice-Chancellor's Committee y la Australian National Board of Employment, Education and Training. Camberra: Australian Research Council.

O'Brien, P.K. (1995). The reform of doctoral dissertations in humanities and social studies, *Higher Education Review, 28,* 3-19.

OCDE (1987). *Post-graduate education in the 1980s.* París: Autor.

Parry, O., Atkinson, P. y Delamont, S. (1994). Disciplinary identities and doctoral work, en R.G. Burgess (Ed.) *Postgraduate education and training in the Social Sciences: processes and products.* Londres: Jessica Kingsley.

Pearson, R., Seccombe, I., Pyke, G. y Connor, H. (1993). Employer demand for doctoral social scientist?, *Studies in Higher Education, 18,* 95-104.

Pike, S.W. y Sheridan, P.M. (1993). Logistic regression analysis of graduate student retention, *The Canadian Journal of Higher Education, 23,* 44-64.

Salmon, P. (1992). *Achieving a PhD: ten students' experience.* Oakhill, Stoke-on-Trent, England: Trentham Books.

Sheridan, P.M. y Pyke, S.W. (1994). Predictors of time to completion of graduate degrees, *The Canadian Journal of Higher Education, 24,* 68-88.

Smart, J.C., Baird, L.L. y Bode, R. (1991, noviembre). Discipline differences in the kearning demands of doctoral programs. Comunicación presentada en la *reunión anual de la Association for the Study of Higher Education,* Boston.

Smart, J.C. y Hagedorn, L.S. (1994). Enhancing professional competencies in graduate education, *The Review of Higher Education, 17,* 241-257.

Stirati, A. y Cesaratto, S. (1995). The Italian Ph.D ten years on: Educational, Scientific and occupational outcomes, *Higher Education, 30,* 37-61.

Towsend, B.K. y Mason, S.O. (1990). Career paths of graduates of Higher Education doctoral programs, *The Review of Higher Education, 14,* 63-81.

Tuckman, H.P., Coyle, S. y Bae, Y. (1990). *On time to the doctorate,* Washington, DC: National Academic Press.

Valarino, E. (1992). *Todo menos investigación.* Caracas: Equinoccio (2ª ed., 1994).

Valarino, E., Meneses, R., Yáber, G. y Pujol, L. (1996). Optimización de la gerencia de investigaciones en postgrado, *Revista Latinoamericana de Psicología, 28,* 63-82.

Willcoxson, L. (1994). Postgraduate supervision practices: Strategies for development and change, *Higher Education Research and Development, 13,* 157-166.

Wright, J. y Lodwick, R. (1989). The process of the PhD: a study of the fist year of doctoral study, *Research Papers in Education, 4,* 22-56.

Yeates, M. (1991). *Doctoral graduation rates in Ontario universities.* Toronto, Ontario, Canada: Council of Ontario Universities/Ontario Council on Graduate Studies.

Revista de Investigación Educativa, 1998, Vol. 16, n.º 1, págs. 123-136

CONCORDANCIA Y ERRORES (TIPO I Y II) EN EL DIAGNÓSTICO LOGOPÉDICO PRIMARIO[1]

Antonio Fernández Cano
Mariano Machuca Aceituno
Universidad de Granada

RESUMEN

Este estudio muestra la alta concordancia entre el diagnóstico logopédico primario (test de detección) realizado por maestros/as con el diagnóstico emitido por expertos en base a la utilización de un instrumento de medida ad hoc (test diagnóstico).

Adicionalmente, se exponen los bajos errores (tipo I o II) cometidos al utilizar tal test de detección, se explora la validez del instrumento (métrica y diagnóstica) y se indican qué trastornos específicos (variables discriminantes) permiten detectar a sujetos con déficits logopédicos.

ABSTRACT

This study shows the high accordance between the primary logopedical diagnosis (detection test) made by a teacher and a technical diagnosis issued by experts using an ad hoc instrument of measurement (diagnosis test).

Additionally, it exposes the low rates of error (type I and II) derived from the use of such detection test. The validity of this instrument (metric and diagnostical) is explored. Finally it also points out which specific anomalies (discriminant variables) allow us to detect subjects with logopedical deficits.

1 Con la colaboración de Encarnación Guerrero Roldán, maestra-logopeda.

INTRODUCCIÓN

La normalidad logopédica es una cuestión harto controvertida y su diagnóstico podría ser menos fácil de lo que a *prima facie* pareciera. Se viene admitiendo, sin un fuerte fundamento conceptual, que algunos escolares presentan síntomas de trastornos en el habla, que esos síntomas son categorizables y que, en última instancia, el sujeto con un repertorio verbal correcto es distinguible del que no lo tiene. Así, los maestros y maestras de enseñanza infantil y primaria emiten diagnósticos primarios, basándose en la observación consuetudinaria, llevados de su intuición personal, sobre el estadio/capacidad logopédica de sus alumnos.

En el contexto andaluz, son los docentes quienes primero diagnostican de un modo global y genérico un posible trastorno logopédico en sus alumnos. Esos mismo alumnos serán posteriormente observados, diagnosticados y tratados, si procede, por un equipo logopédico-pedagógico. El diagnóstico primario (por primero, simple y protoempírico) del maestro (primera aproximación al diagnóstico por anamnesis) se confronta con el diagnóstico *científico*, podríamos decir, del experto, produciéndose una situación similar a la toma de decisión en un contraste de hipótesis.

Tabla 1

TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE DIAGNÓSTICOS (PRIMARIO vs. EXPERTOS)

	DIAGNÓSTICO PRIMARIO		
DIAGNÓSTICO	Normal	Normal	Anómalo
		Concordancia	Error Tipo I
EXPERTOS	Anómalo	Error Tipo II	Concordancia

Habría que esperar una alta concordancia entre sendos diagnósticos, aunque los errores a cometer producto de la discordancia, también son posibles.

El problema que estamos considerando no es nada nuevo, en Psiquiatría tiene una larga tradición y amplia consideración cuando se cotejan diagnósticos personales («me siento mal, doctor,») o sociales («X está necesitado de asistencia psiquiátrica») frente a diagnósticos profesionales o de expertos. En este sentido es antológico, el experimento de Rosenham (1973). Este autor y sus colaboradores simularon tener trastornos psiquiátricos («oían voces»), solicitando asistencia médica. En la mayoría de los casos fueron diagnosticados como «insanos» y necesitados de tratamiento específico. Es evidente, en este caso, la manifestación de un alto error tipo I, al afirmar la existencia de diferencias o anomalías cuando en verdad no las hay, pues lo sujetos estaban palmariamente normales.

Dentro de las ciencias médicas, la concordancia en el diagnóstico es una cuestión capital dado que, en multitud de ocasiones, no existen pruebas diagnósticas que determinen con certeza absoluta la presencia o ausencia de enfermedad proporcionando un diagnóstico definitivo. Pero aunque suene paradógico, la validez de una metodología en el diagnóstico se establece en relación a un método de referencia, a partir de criterios básicos de validez: sensibilidad o capacidad para detectar a los individuos enfermos, evitando la presencia de falsos negativos, y especificidad, o capacidad para descartar a los exentos de la enfermedad, evitando la presencia de falsos positivos. Para una valoración de pruebas diagnóstico puede localizarse en Rodríguez Tuñas y Martínez de la Concha (1989). Y aunque esta cuestión no es el interés primordial del presente trabajo, sí será sometida a cierta consideración.

Nuestros médicos de atención primaria cometen en abundancia este tipo de error cuando remiten a sus pacientes «hipocondríacos» a especialistas para un segundo y más profesional diagnóstico; y es que en ciencias médicas, como ya es bien sabido, cometer un error tipo II (diagnosticar como sano a una persona no sana) es mucho más grave que el error tipo I. De aquí, la abundancia de este último.

La bibliografía sobre errores tipo I y II en investigación en ciencias sociales es extensa y prolija, véanse Darr (1987), Greenwald (1975) o Lykken (1968), como las realizaciones más consistentes. En Fernández Cano (1995, 79-82) se expone una amplia relación de trabajos que denotan la existencia del *sesgo pro estudios positivos*: los estudios deben poner de manifiesto resultados estadísticamente significativos (positivos por rechazar la hipótesis nula, Ho) como un prerrequisito de calidad científica.

Otra manifestación sutil de este sesgo en el diagnóstico sería la «profecía de autocumplimiento», expuesta por Rosenthal y Jacobson (1968), en el sentido de que la expectativa (primer diagnóstico) se ve corroborada con su cumplimiento (segundo diagnóstico).

De hecho, en este estudio estamos enfrentando dos métodos de escrutinio: un test de detección, realizado por el maestro (diagnóstico por anamnesis), menos seguro, menos articulado, menos costoso y más fácil de ejecutar, menos preciso y, sobre todo, que no constituye la base para un tratamiento posterior, frente a un test diagnóstico, administrado por un experto, más preciso, caro y difícil de ejecutar y que, ante todo, constituye la base para un tratamiento logopédico posterior.

II. MÉTODO

II.1. El problema

Este estudio tratará de dar respuesta a las tres cuestiones siguientes:

- ¿Qué grado de concordancia existe entre el diagnóstico logopédico primario realizado por maestros tutores y el diagnóstico profesional realizado por expertos?
- ¿Qué errores tipo I y II se comenten al realizar un diagnóstico primario (primera aproximación al diagnóstico por anamnesis)?

- ¿Qué variables permiten discriminar entre sujetos con déficits logopédicos diagnosticados primariamente?

Adicionalmente, un objetivo de este estudio, como paso intermedio para responder a las cuestiones que se plantean, será elaborar un instrumento de evaluación global del lenguaje espontáneo.

II.2. Diseño

Se trata de un estudio exploratorio descriptivo en el que se utilizarán criterios de validación y el análisis discriminante como diseño de investigación y técnica de análisis de datos, al par. La estructura esquemática del diseño sería:

$$M: G_1\ X_1\ X_2 \ldots\ X_n \longrightarrow Y_1$$
$$M: G_2\ X_1\ X_2 \ldots\ X_n \longrightarrow Y_2$$

Consta pues de dos grupos previamente emparejados (M: *Matched*) en base a una serie de variables intervinientes: edad, sexo y centro (los mismos valores para cada par de sujetos). Metodológicamente, el diseño sería una extensión ajustada del estudio de gemelos (*twin study*); véase la actualización que realiza Fischbein (1997) de este viejo método renacido de sus cenizas cual «ave fénix». La variable criterio (Y), diagnóstico primario del tutor/a, se dicotomiza en dos niveles: el nivel Y_1, sujetos diagnosticados con anomalías y que configuran el grupo G_1, y el nivel Y_2, sujetos que no presentan déficits logopédicos a juicio de su tutor/a y que se encuadran en el grupo G_2.

La variables: $X_1\ X_2 \ldots\ X_n$ medidas en cada grupo serán las posibles variables discriminantes a dilucidar.

3. Variables

La variable criterio (Y) ya se ha definido como diagnóstico logopédico primario, mensurable a nivel dicotómico.

Las variables prodiscriminantes de interés serían una serie de parámetros relativos a los posible trastornos lingüísticos, diversificadas según:

A. *Nivel elocutivo o de codificación fonológica-sintáctica*, manifestable en:

1. *Parafasias fonémicas*: fallos en la producción de los fonemas o en el encadenamiento de los mismos para formar palabras. Ejemplo: «beno» (bueno), «rifo» (grifo).

2. *Parafasias fonéticas*: errores en la realización de un fonema por fallo en los rasgos del mismo (*traits*). No se produce sustitución del sonido sino anomalías en los tiempos de emisión del mismo. Ejemplo: todos los casos de transformación fonética.

3. *Parafasias morfémicas* (morfológica o sintagmática): se manifiesta mediante cambios en la estructura de la palabra con independencia del significado de la misma. Ejemplo: «clavel» (claro), «caelas» (escaleras).

4. *Neologismos*: se trata de sustitución profunda en una palabra llegando a crear un término nuevo, alejado del original y extraño al idioma. Ejemplo: «cala» (guitarra), «pavesa» (abeja).

5. *Agramatismos*: supresión de flexiones gramaticales en género, número y/o tiempo verbal. Ejemplo: «un reyes» (un rey), «ayer voy» (ayer fui).

6. *Tanteos verbales*: son facilitaciones que realiza el propio sujeto para obtener una denominación completa y, a veces, correcta del vocablo. Ejemplo: «ga..ca..ca..racol» (caracol), «agri..ba..ero..jar..dinero» (jardinero).

B. *Nivel semántico*, manifestable en:

7. *Anomias*: se trata de la dificultad o imposibilidad para encontrar la palabra adecuada en la práctica lingüística oral. Se manifiesta en la definición por el uso, el empleo de perífrasis y/o circunloquios. Ejemplo: «ua..ua» (lobo), «hace le gesto de encender una cerilla» (cerilla), «para echar agua» (botijo).

8. *Parafasias verbales paradigmáticas* (semánticas): consistentes en la sustitución de una palabra por otra que está relacionada por el significado (relación en la red semántica) y afecta a toda su estructura. Ejemplo: «jamón» (queso), «gusano» (caracol).

9. *Parafasias monémicas*: cuando la transformación afecta a un monema (mínima unidad portadora de significado). Ejemplo: «sacapuntas» (sacacorchos), «secadora» (secamanos).

10. *Perseveraciones*: se trata de repeticiones de contenidos semánticos producidos anteriormente. Se refleja en la iteración de conceptos/términos ya enunciados y que el sujeto es incapaz de inhibir. Así, ante distintas imágenes que se le presentan para que las nombre, el sujeto nombra la última con los mismos términos que la primera.

11. *Latencia*: tiempo que tarda el sujeto en procesar la información que se le ofrece para que sea emitida; se mide en segundos. Cuando al sujeto se le presenta un objeto puede ocurrir que se tome un compás de espera que puede acabar en la producción o no. Este compás de espera o latencias se interpreta como una manifestación inhibitoria de la actividad nerviosa superior.

12. *Fatigabilidad*: se trata de una manifestación inhibitoria patológica de la actividad nerviosa superior registrable mediante la aparición de bostezos, distractibilidad, agresividad, hiperactividad motora y/o logorrea. Se mide a nivel nominal-dicotomico [1: No presencia/ 2: Sí presencia].

II.4. Instrumentos

Para medir la variable criterio se ha utilizado el juicio del profesor al considerar si un alumno necesitaba ayuda para mejorar su expresión verbal. En paralelo, se le demandaba a ese mismo profesor que indicase otro alumno de la misma edad, sexo y centro o aula que, a su juicio también, no presentase trastornos en el habla.

Para medir las variables prodiscriminantes se ha utilizado un instrumento para la evaluación del lenguaje espontáneo-intencional (en adelante, IELEI) elaborado por Machuca, González y Fernández Cano (1997).

Este instrumento trata de detectar las anomalías de la expresión en aspectos parciales de la expresión-comprensión (variables prodiscriminantes), situando al sujeto competencialmente en su oportuno nivel de codificación lingüística.

No disponemos en español de instrumentos que evaluen ampliamente el desarrollo fonemático, semántico, morfosintáctico y de vocabulario. Aportes parciales para la evaluación de tal área problemática y tenidos presente en la génesis de este instrumento serían los trabajos de Bosch (1984), centrado en el desarrollo fonológico, Serra (1984), relativo a la articulación. Monfort y Suárez (1989) elaboraron un registro fonológico baremado con población española que registra las peculiaridades del habla del niño y la compara con la producción promedio del grupo de niños de su edad. Otra prueba que explora el lenguaje oral es la PLON (Prueba de Lenguaje Oral de Navarra) de Aguinaga et al. (1989), basada en los trabajos de Bloom y Lahey (1978), y centrada sobre forma, contenido y uso del lenguaje. Se trata de una prueba relativa a grupo.

Podíamos seguir enunciando instrumentos de carácter logopédico pero todos ellos tienen, a nuestro entender, profundas limitaciones en el sentido de que:

— La mayoría son producto de traducciones anglosajonas, con lo que están culturalmente sesgados ya que como es bien sabido el español y el inglés no sólo difieren en su sistema fonológico, si no también en su estructura sintáctica, semántica y pragmática.

— Son de referencia a norma-grupo, por lo que no permiten ni indican patrones de errores susceptibles para elaborar programas terapéuticos concretos.

— No suelen contemplar la información que se tiene sobre adquisición morfológica, de manera que se aplican sin distinción a todos los niños, de todas las edades, las mismas formas verbales.

— Contemplan aspectos logopédicos parciales.

Por ello, nos pareció conveniente evaluar el estadio fonológico del lenguaje espontáneo (nivel intencional) y los procesos analítico-sintéticos inherentes al mismo a un nivel métrico. Mas, por otra parte, estimamos conveniente detectar ciertos parámetros de la comprensión que comprometen la extracción de lo significados, orientando el diagnóstico de sujetos con patogenia anártrica y/o afásica. En síntesis, el instrumento permite indicar el nivel de desempeño lingüístico a nivel codificativo, fonológico y semántico.

Descripción del instrumento IELEI

La prueba, tipo no verbal-verbal, trata de indagar diversos sistemas de conexiones entre el primer sistema (imágenes) y el segundo sistema de señales (lenguaje oral). En ella, el sujeto debe nombrar el objeto (imagen) que el evaluador le presenta.

La prueba consta de 150 imágenes-items, a modo de loto, extraídas del Vocabulario Básico Curricular de Infantil y Primaria elaborado por Pérez González (1988), en la que están representados todos los elementos del código fonológico y sus combinaciones sintéticas en distintas posiciones de complejidad creciente. Para representar la prueba se sigue el criterio de desarrollo cronológico fonemático expuesto por Jakobson (1976). Véanse una imágenes-ejemplo:

elefante	martillo	gafas

Instrucciones para la administración

Se le informa al sujeto de la presentación de una serie de dibujos sencillos a los que tendrá que llamar por su nombre. Igualmente se le instruye a que debe anteponerle el determinarte adecuado: un/una; el/la; uno/unas; los/las. Si alguna imagen no es reconocida debe manifestarlo para facilitársela bien fonológica o semánticamente.

En la hoja de respuestas se contemplan cinco apartados:

— Corrección o incorrección del vocablo emitido [SI/NO].
— Producción exacta del sujeto.
— Tiempo de latencia.
— Indicación si se oferta facilitación fonológica y/o semántica.
— Tipo de error/es si se ha/n cometido.

No existe límite de tiempo, aunque si el examinador observa fatiga por parte del sujeto se concluye la administración en una sesión posterior. El tiempo promedio ronda entre 25 y 30 minutos para alumnos de Primaria. En infantil, se completó en doble sesión de 15 minutos cada una. La administración fue individual, no existiendo límite de tiempo. La edad-suelo fue de cuatro años; la edad-techo, sin límite.

Validez y fiabilidad del IELEI

Dos aproximaciones a la validez del instrumento podríamos establecer: de constructo y de contenido. La validez de contenido estimamos que está garantizada pues queda contemplado representativamente a nuestro juicio el universo de trastornos lingüísticos admisibles (variables prodiscriminantes, anteriormente anunciadas).

Una aproximación a la validez de constructo del instrumento se ha realizado mediante análisis factorial a los componentes (trastornos/variables) contemplados. La solución más «bondadosa» e interpretable ha sido la ortogonal rotada (varimax) que manifiesta la existencia de cuatro factores específicos; ello, denota la complejidad del constructo «trastornos logopédicos» a falta de un factor general.

Tabla 2

SOLUCIÓN FACTORIAL ORTOGONAL Y ROTADA (VARIMAX) PARA COMPONENTES DEL CONSTRUCTO TRASTORNOS LOGOPÉDICOS

VARIABLE	I	II	III	IV	h^2
1. Latencia	0.89	-	-	-	0.80
2. Anomia	0.88	-	-	-	0.80
3. Neologismos	0.66	0.54	-	0.32	0.83
4. Morfémicas	0.65	0.32	-	-	0.57
5. Agramatismos	0.59	0.51	-	0.27	0.68
6. Perseveración	-	0.73	0.43	-	0.76
7. Fonéticas	-	0.70	-	-0.26	0.61
8. Parafasias V.	0.28	-	0.75	-	0.66
9. Fonémicas	0.29	-	-0.65	-	0.57
10.Tanteos	—	-	-	0.92	0.86
Varianza	2.95	1.71	1.31	1.20	

Cargas < |0.25| → 0

Una interpretación plausible de los factores obtenidos sería:

Factor 1: Cuadro afásico mixto.

Factor 2: Si excluimos la variable perseveración obtendríamos un cuadro anártrico puro y potente.

Factor 3: Cuadro con potencia afásica pura.

Factor 4: Cuadro anártrico de escasa potencia.

Obsérvese la presencia de dos trastornos genéricos bien delimitados: afásicos y anártricos. Aventuramos que una solución factorial de segundo orden aportaría evidencia más contundente a esta conjetura.

Se ha calculado una fiabilidad *interevaluadores-codificadores* del siguiente modo: Dos evaluadores independientes observan, por una parte, la presencia o ausencia de errores, y por otra, toman nota fiel de la respuesta o ausencia de la misma, que el sujeto va produciendo, relativa a todos y cada uno de los items presentados. Los casos discrepantes (un mismo sujeto es calificado de manera distinta ambos calificadores) son resueltos conjuntamente, volviendo de nuevo a administrar al sujeto el ítem discrepante y tomando un acuerdo final.

En una primera administración el acuerdo entre evaluadores logró un porcentaje de concordancia entorno al 86% de los casos. Los casos en que se evidenciaron discrepancia fueron 16 (14 %).

Posteriormente se calculó un índice de fiabilidad por consistencia interna de unidades, utilizando la Ú de Carmines (una extensión del Ó de Cronbach). El valor obte-

nido de 0,78 expresa una fiabilidad adecuada y más para un instrumento como el IELEI, inicial, exploratorio y poco depurado.

II.5. Muestra

La muestra utilizada en este estudio ha estado formada por 57 pares de sujetos de entre cuatro y doce años, de escolarización normal (en aulas ordinarias), pertenecientes a ocho centros de Jaén y provincia. Cada emparejamiento fue realizado por los propios tutores en base al mismo sexo, edad y pertenencia a misma aula o centro.

La mecánica de la selección de la muestra venía condicionada por la iniciativa de los tutores que derivaban a los alumnos para que fuesen estudiados por los Equipos de Orientación Educativa (expertos), por creer que presentaban, a consecuencia de déficts lingüísticos, dificultades en el aprendizaje. Posteriormente, se le demandó a cada profesor que presentase un sujeto «gemelo», pero que no presentase tales déficits.

La variable «sexo» está representada mostrando valores de frecuencia en torno a 68 % de varones y 32 % de mujeres. Este dato constituye de por si un hallazgo, ya que el porcentaje de alumnos varones diagnosticados primariamente por el tutor como necesitados de atención logopédica es sensiblemente (con significación substantiva, a nuestro juicio) más alto que el de mujeres, en una proporción de 2:1.

En la variable «fatría» cabe reseñar que el 43 % de la muestra tiene al menos un hermano mayor. Este hecho es digno de destacar ya que clarifica especulaciones y puntos de vista diferentes acerca de que la alteración de la elocución suele ser afectar a niños unigénitos o que ocupan el primer lugar fátrico.

La composición de la muestra viene dada en la tabla III, teniendo en cuenta que cada valor representa un par de sujetos.

Tabla 3

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA UTILIZADA EN EL PRESENTE ESTUDIO

EDAD	-os.	-as.	f_i	%
4	9	2	11	19%
5	12	6	18	32%
6	3	5	9	16%
7	6	2	8	14%
8	3	1	4	7%
9-12	5	2	7	12%
f_i	39	18	57	
%	68%	32%		100%

III. RESULTADOS

Para analizar los datos disponibles se ha utilizado la técnica multivariada del análisis discriminante (AD). Esta técnica ha estado estrechamente asociada al problema de la clasificación dado que un espacio discriminante podría ser óptimo para emitir una decisión de clasificación en ciertas situaciones (ejem. Roulon et al. 1967, pp. 299-319, 339-341). El AD sirve básicamente para aportar intuiciones sobre cómo grupos preformados (en este caso, según el criterio primario del tutor) difieren en un espacio métrico multivariado. El uso del AD en procesos de clasificación es antiguo, Bernard (1935) realizó su primera aplicación y desarrollo como técnica analítica tratando de detectar cuales eran las variaciones en cuatro series distintas de momias egipcias. Rao y Slater (1949) lo utilizaron para diferenciar entre grupos de neuróticos. Desde entonces, la técnica multivariada del AD ha tenido una fuerte implantación y desarrollo en ciencias sociales y conductuales.

III.1. Variables discriminantes

Como función informativa previa aportamos los resultados a nivel de grupo parcial (sujetos diagnosticados como anómalos frente a normales) en las variables que se consideraron prodiscriminantes a nivel de medias aritméticas.

Tabla 4

VALORES PROMEDIO DE LA PRESENCIA DE TRASTORNOS LOGOPÉDICOS DETECTADOS POR EL IELEI

VARIABLE/ TRASTORNO	G. anómalos (A) (n = 57)	G. normales (N) (n = 57)
Fonémicas	19.2	0.0
Fonéticas	3.8	0.0
Morfémicas	2.7	0.0
Neologismos	9.3	0.0
Tanteos	2.8	0.1
Agramatismos	7.8	0.1
Paradigmáticas	9.4	17.1
Anomias	11.4	7.9
Latencias	8.1	1.5
Perseveraciones	1.1	0.0
Monémicas	0.0	0.0
Fatigabilidad	1.2	1.0

Se denotan diferencias entre grupos en la mayoría de las variables, y en la dirección plausible: más errores en el grupo A que en el N. Llama poderosamente la atención la variable «parafasias verbales *paradigmáticas*», en el sentido de que no se verifica la dirección que inicialmente intuíamos.

Aplicando el AD a los datos anteriores y tras un proceso en cuatro pasos, las variables que permiten discrimar la pertenencia de un caso/sujeto a un grupo u a otro, son las dadas en la siguiente tabla:

Tabla 5

VARIABLES DISCRIMINANTES DE LA DICOTOMIA «ANOMALIA-NORMALIDAD» LOGOPÉDICA SEGÚN DIAGNÓSTICO PRIMARIO

Paso	Variable	F	L de Wilks	F	g.l.
1	Fonémicas	96.3	0.537	96.3	1;112
2	Paradigmáticas	13.8	0.479	60.5	2;111
3	Fatigabilidad	15.3	0.419	50.7	3;110
4	Agramatismos	6.0	0.397	41.3	4;109

III.2. Concordancia entre diagnósticos

La siguiente tabla de contingencia (tabla 6), en la que aparecen los sujetos clasificados en cada grupo y el porcentaje correspondiente, nos atestigua de una fuerte concordancia entre ambos tipo de diagnóstico: el primario del tutor y el «científico» de los expertos.

Tabla 6

TABLA DE CONTINGENCIA CON CASOS (Y PORCENTAJES) DE ACUERDO Y ERRORES TIPO I Y II

	DIAGNÓSTICO PRIMARIO			
DIAGNÓSTICO EXPERTOS		Normal	Anómalo	
	Normal	56 (.49) VP	8 (0.07) FP	64
	Anómalo	1 (.01) FN	49 (.43) VN	50
		57 (.50)	57 (.50)	114

En el 92 % (.49 + .43) de los casos hay concordancia entre ambos diagnósticos; incluso, adoptando un procedimiento clasificatorio más conservador cual es el del corte de navaja (*jacknife classification*), sólo aumentaría la clasificación en dos casos discrepantes, pasando de 8 a 10 los sujetos clasificados primariamente como anómalos cuando según los especialistas son normales. Tan alta concordancia nos hace tener bastante confianza en el sentido detector del tutor. De ahí la conveniencia de formular el «diagnóstico por anamnesis» en un contraste de hipótesis que el técnico del diagnóstico tendrá que confirmar o rechazar (véase Machuca, 1996).

III.3. Parámetros en la concordancia diagnóstica

Utilizando conceptualizaciones de la epidemiología, disciplina médica preocupada por cuestiones diagnósticas (i.e. Ahlbom, 1987; Janicek y Cloeroux, 1987; Rothman, 1987), podríamos obtener ciertos parámetros afines de especial relevancia. A partir de la tabla anterior y sabiendo que los casos anteriores configuran la tipología: VP (verdaderos positivos), VN (verdaderos negativos), FP (falsos positivos), FN (falsos negativos), calcularemos:

-Sensibilidad [S] del test de detección (diagnóstico primario): S= VP/VP+FN= 0.89.

-Especificidad [E] de dicho test: E= VN/FP+VN= 0.87.

El test de detección del tutor es más sensible que específico, o sea el maestro/a detecta a la mayoría de niños/as con anomalías logopédicas, pero también suele presentar como anómalos a sujetos que no lo son.

El valor global del test de detección [VG] podría calcularse: VG= (VP+VN)/(VP+VN+FN+FP)= 0.91, un índice bastante alto que denota la valía de tal procedimiento. Incluso, cuando se descuenta el posible acuerdo debido al efecto del azar, utilizando la K de Cohen, se obtiene un valor de 0.84, indicador muy aceptable como expresión de concordancia.

El valor predictivo del diagnóstico primario podría determinarse tanto para el test positivo (VP^+) como para el test negativo (VP^-). Así, VP^+= VP/VP+FP= 0.86 y VP^-= VN/VN+FN= 0.98. Al ser estos dos parámetros bastante similares, podemos afirmar que la prevalencia de la «enfermedad» (trastornos logopédicos) es media a nivel poblacional ya que es bien sabido que cuanto menor sea la prevalencia de las anomalías menor será VP^+ y mayor VP^-, y viceversa en el caso de una alta prevalencia.

III.4. Tipo de errores

A partir de los datos disponibles se constata que el error tipo I (sujetos diagnosticados primariamente como anómalos pero que tras un riguroso examen son calificados normales) excede al error tipo II (sujetos diagnosticados como normales pero que necesitarían tratamiento logopédico según se constata en el examen posterior de los especialistas).

Se corrobora, una vez más, el fenómeno que denota una mayor abundancia del error tipo I (falsas diferencias en 8 casos) frente al de tipo II (falsas igualdades en 1 caso). O sea, casi un 1 % frente al 7 %. No obstante, en este contexto, no deja de ser pre-

ocupante ese caso único de error tipo II: un sujeto con apariencia de normalidad pero necesitado de tratamiento específico.

IV. CONCLUSIONES

Los hallazgos básicos que ofrece este estudio podríamos resumirlos como sigue:

— Existe una serie de variables que permiten discriminar la existencia de anomalías logopédicas en escolares de 4 a 12 años, en base a un instrumento de medida con cierta validez y fiabilidad. Tales variables son las relativas a la presencia trastornos fonémicos, paradigmáticos y agramatismos, así como la variable fatigabilidad.

— El sentido de «detección» de anomalías logopédicas en escolares que posee el profesor tutor concuerda con un diagnóstico más ajustado que emite el especialista con el concurso de un instrumento validado.

— Existen mínimas discordancias entre el diagnóstico primario del profesor y el acometido por especialistas apoyados en un instrumento de medida. Tales discrepancias expresables como errores expone una mayor tasa de error tipo I (falsas diferencias) que error tipo II (falsas igualdades) en una razón de 7:1.

V. RECOMENDACIONES

Apelar al manido «se necesita más investigación al respecto», aunque ésta sea de réplica, es el único modo de obtener una evidencia más contundente, que no definitiva, sobre las cuestiones que aquí se indagan.

Mejoras en los posibles estudios de réplica irían en conseguir grupos criteriales lo más «gemelizados» posible que incorporen, aún a costa de más mortalidad, mayor número de variables de emparejamiento.

Igualmente, parece conveniente indagar en los mecanismos íntimos que el tutor utiliza como test de detección para diferenciar sujetos con o sin anomalías logopédicas. La dicotomización de «caja negra», que aquí hemos utilizado como variable criterial, merecería ser explorada en profundidad.

BIBLIOGRAFÍA

Aguinaga, G.; Armentia, M.L.; Fraile, A.; Olangua, P. y Uriz, N. (1989). *Prueba de lenguaje oral Navarra (PLON)*. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra (Departamento de Presidencia-Interior).

Ahlbom, A. y Norell, S. (1987). *Fundamentos de epidemiología*. Madrid: Siglo XXI.

Barnard, M.M. (1935). The secular variations of skull characters in four series of egyptian skulls. *Annals of Eugenics*, 6, 352-371.

Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Nueva York: John Wiley and Sons.

Bosch, L. (1984). El desarrollo fonológico infantil: Una prueba para su evaluación. En *Estudios de psicología infantil*, M. Siguan (Ed.). Madrid: Pirámide.

Darr, R. (1987). Another look at Meehl, Lakatos, and the scientific practices of psychologist. *American Psychologist*, 42, 145-151.

Fernández Cano, A. (1995). *Métodos para evaluar la investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Síntesis.

Fischbein, S. (1997). Twin studies. En *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*, (2ª ed.), J.P. Keeves (Ed.), pp. 162-167. Oxford: Pergamón.

Jakobson, R. (1976). *Lenguaje infantil y afasia*. Barcelona: Alianza.

Greenwald, A. (1975). Consequences of prejudice against the null hypothesis. *Psychological Bulletin*, 81, 1-20.

Jenicek, M. y Cleroux, R. (1987). *Epidemiología. Principios, técnicas y aplicaciones*. Barcelona: Salvat.

Lykken, D. (1968). Statistical significance in psychological research. *Psychological Bulletin*, 70, 151-159. También en *The significance test controversy*, (1970) D. Morrison y R. Henkel (Eds.), pp. 267-269. Chicago: Aldine.

Machuca, M. (1996). Hacia un enfoque comprensivo del diagnóstico en educación. *Jaenseñanza*, 10, 95-100.

Machuca, M. y Fernández Cano, A. (1997). Elaboración de un instrumento para la evaluación del lenguaje espontáneo-intencional. (Documento interno). Granada: Facultad de Educación.

Monfort, M. y Juárez, A. (1989). *Registro fonológico inducido*. Madrid: CEPE.

Pérez González, J. (1988). *Didáctica de la Ortografía*. Valladolid: Miñón.

Rao, C.R. y Slater, P. (1949). Multivariate analysis applied to differences between neurotic groups. *British Journal of Psychology*, Statistical Section, 2(1), 17-29.

Rodríguez Tuñas, B. y Martínez de la Concha, D. (1989). Valoración de pruebas diagnósticas. En *Curso de Metodología de Investigación en Enfermería*, pp. 227-241. Granada: ICE-Universidad de Granada.

Rosenham, D.L. (1973). On being sane in insane places. *Science*, 179, 250-259.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Rothman, K.J. (1987). *Epidemiología moderna*. Madrid: Ed. Díaz de los Santos.

Roulon, P.J.; Tiedeman, D.U.; Tatsuoka, M.M. y Langmuir, C.R. (1967). *Multivariate Statistics for Personnel Classification*. Nueva York: Wiley.

Serra, M. (1984). Normas estadísticas para la población de 3 a 7 años del áera metropolitana de Barcelona. *Logopedia y Fonoaudiología*, 3-4, 232-235.

Revista de Investigación Educativa, 1998, Vol. 16, n.º 1, págs. 137-153

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA EVALUACIÓN DEL GASTO EDUCATIVO DE LOS HOGARES EN EDUCACIÓN REGLADA NO UNIVERSITARIA. UNA APLICACIÓN A LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA

Juan Gómez García, Matilde Lafuente Lechuga, Antonio Losa Carmona

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
Universidad de Murcia

RESUMEN

En este trabajo se abordan diversas cuestiones relativas al gasto educativo de los hogares de la Región de Murcia. Por un lado, el estudio de las características de los hogares con miembros realizando estudios de primer y segundo grado. Por otro, una estimación del gasto educativo de los hogares de la Región de Murcia en el curso 1995/96, diferenciando gastos totales y por alumno, por niveles de enseñanza, y siempre que ha sido posible, según la titularidad del centro. Por último, haciendo uso de técnicas multivariantes, se determinan los factores fundamentales de que depende la variable gasto en enseñanza.

Palabras clave: *gastos educativos, estudios primarios, estudios secundarios, economía de la educación, centros públicos, centros privados, técnicas multivariantes.*

ABSTRACT

This paper deals with several issues relative to the Murcia's households educational expenditure. On one hand, it is studied the characteristics of households with members undergoing primary and secondary studies. On the other, an estimation of the Murcia's households educational expenditure in the 95/96 course, taking into account total expenditures and per student, in each educational level and, if possible, according to the ownership of the center. Finally, fun-

damental factors on which the educational expenditure variable depends are determined by means of multivariate techniques.

Key words: *educational expenditure, primary studies, secundary studies, economics of education, public education, private education, multivariate techniques.*

1. INTRODUCCIÓN

Pese a la naturaleza esencial de la educación, por su incidencia en múltiples esferas del progreso humano, tanto en el ámbito de las relaciones sociales y económicas, como en el más íntimo del desarrollo de la personalidad, el esfuerzo destinado en nuestro país a la elaboración de un sistema contable adecuado sobre consecuencias económicas de las actividades educativas ha sido nulo hasta fechas bien recientes. Esta carencia de información ya había sido denunciada hace ahora dos años por Palafox, Mora y Pérez (1995), al constatar la falta de explicaciones convincentes a cuestiones básicas relativas al qué, al cómo y al para quién se produce cuando se formulan en el ámbito propio de la educación.

En el empeño de dar respuesta pertinente a esta necesidad informativa, y cuando el presente trabajo había empezado a tomar forma para su presentación en la XXIII Reunión de Estudios Regionales, celebrada en Valencia en noviembre de 1997, aparece un estudio realizado por un equipo de investigadores de la Universidad de Valencia [Uriel, E. et al. (1997)], cuyo propósito fundamental, tal y como reza el título de su trabajo, es la elaboración de las cuentas de la educación en España y sus Comunidades Autónomas, en el período 1980 a 1992. Pero dejemos que sean los propios autores quienes determinen el alcance exacto de su aportación: «Las CE [cuentas de la educación], mediante el desarrollo de categorías adicionales y la información estadística correspondiente a nuevos conceptos que sobrepasan el núcleo del sistema central de las cuentas nacionales,... [nos permiten] expandir la capacidad analítica de las cuentas nacionales, estableciendo las conexiones necesarias entre diversos aspectos del fenómeno de la educación»[1].

El presente trabajo se inscribe en la línea de investigación iniciada por ese equipo de trabajo; si bien, se constatan algunas diferencias dignas de mención.

Por un lado, nuestro estudio tiene un alcance mucho más limitado que el de Uriel, por diversas razones. En razón del ámbito espacial, se confina exclusivamente a la Comunidad de Murcia, quedando, por tanto, fuera de su alcance el análisis económico de las actividades educativas desarrolladas en otros territorios autonómicos, incluso las ejercidas en el territorio nacional como un todo; en razón del sujeto agente analizado, se circunscribe al sector de hogares, identificado en el cuadro central de la Contabilidad Nacional en las unidades institucionales homónimas; y en fin, porque nuestras estimaciones se ciñen a los niveles reglados de la educación no universitaria: preescolar, EGB, Formación Profesional, BUP y COU.

Por otro lado, como es lógico, nuestro estudio ofrece un grado de detalle superior al ofrecido en el trabajo colectivo de referencia, puesto que el gasto educativo se ana-

1 Uriel, E.; Moltó, M.L.; Pérez, F.; Aldás, J.; y Cucarella, V. (1997, p. 24).

liza bajo un número superior de categorías. En efecto, la caracterización de los hogares y del sustentador principal nos permite sobrepasar los 18 tipos de hogares que aparecen en el estudio de Uriel et al., ya que, además, de ofrecer un detalle superior en las categorías que son comunes en los dos estudios: las referidas al tamaño del municipio, o hábitat, nivel de ingresos del hogar, o estudios del sustentador principal; también se consideran otras categorías diferentes como el número de miembros y la principal fuente de ingresos del hogar, así como el sexo, edad, relación con la actividad, condición socioeconómica y categoría socioprofesional del sustentador principal del hogar, que nos ofrecen un perfil más preciso de los beneficiarios del servicio educativo.

Así pues, el objeto fundamental de este trabajo es la estimación del gasto en enseñanza primaria y secundaria realizado por los hogares murcianos en el curso 1994/95, y se estructura del siguiente modo: El epígrafe siguiente se destina al estudio de los aspectos metodológicos, ofreciendo asimismo un detalle de la naturaleza de las fuentes estadísticas utilizadas, especialmente nuestra atención se va a centrar en la Encuesta de Presupuestos Familiares de 1990/91. En el apartado 3 se analizan las características básicas de los usuarios de la educación, para ello se hace un estudio descriptivo bastante detallado de los hogares con miembros estudiando en estos niveles educativos. En el siguiente epígrafe se ofrece una estimación del gasto educativo de los hogares de la Región de Murcia en el curso 1995/96, diferenciando gastos totales y por alumno, por niveles de enseñanza, y siempre que ha sido posible, según la titularidad del centro. En el epígrafe 5 aparecen los resultados obtenidos de la aplicación de técnicas multivariantes que nos han servido para determinar los factores fundamentales de que depende la variable gasto en enseñanza. Por último, el apartado 6 recoge las conclusiones fundamentales del trabajo.

2. METODOLOGÍA

Los niveles educativos que vamos a tener en cuenta son los siguientes: Preescolar, ciclos inicial y medio de EGB, ciclo superior de EGB, BUP, COU, Selectividad y Pruebas de Acceso para mayores de 25 años, FP de 1º grado y FP de 2º grado.

Para abordar estos propósitos, la fuente estadística que proporciona una información más exhaustiva y fiable es la Encuesta de Presupuestos Familiares que elabora cada diez años, aproximadamente, el Instituto Nacional de Estadística, y cuyo objetivo fundamental es la elaboración de un nuevo Índice de Precios al Consumo. La última Encuesta Básica de Presupuestos Familiares tiene como período de referencia desde abril de 1990 a marzo de 1991. Otro tipo de investigación, que desarrolla también el mismo organismo, tiene un carácter uniforme en el tiempo, la Encuesta Continua de Presupuestos Familiares, y persigue conocer la evolución trimestral del gasto de los hogares y su distribución por rúbricas de gasto.

La situación ideal hubiese sido elaborar un estudio con base en la Encuesta de Presupuestos Familiares 90/91, y complementar esta información con la que se deduce de la Encuesta Continua de Presupuestos Familiares, pero al no presentar esta última encuesta información por Comunidades Autónomas —esto parece que

va a cambiar a lo largo del año 1997—, sólo podremos hacer uso de la última encuesta estructural.

El Instituto Nacional de Estadística nos ha suministrado en soporte magnético los ficheros deducidos de la Encuesta de Presupuestos Familiares 90/91 correspondientes a los hogares residentes en la Región de Murcia. De los cinco ficheros recibidos (datos generales del hogar, fichero de gastos, datos de los miembros del hogar, datos de los bienes de equipamiento y datos de las viviendas secundarias), hemos utilizado los tres primeros.

El fichero de datos generales del hogar, contiene, además de información sobre la composición del hogar, datos del sustentador principal, así como cifras de ingresos y gastos totales. Incluye un total de 526 registros, que se corresponden con el número de hogares residentes en la Región de Murcia de los que se consiguió información. En este archivo sólo aparece el gasto total del hogar, y no se puede deducir de aquí la naturaleza del mismo. Para ello, tenemos que utilizar el fichero tipo 2, que ofrece información detallada del gasto. Aquí aparecen clasificados los gastos según la clasificación denominada PROCOME, nomenclatura que consta de 7 dígitos, que coincide en sus cuatros primeros niveles con la Clasificación del Consumo final de las familias, según la nomenclatura armonizada en el seno de la Oficina de Estadística de las Comunidades Europeas.

Del fichero de gastos nos hemos limitado, como es obvio, a los registros que hacen mención a algún tipo de gasto educativo, o anexo al mismo, en los niveles considerados. Tal y como está estructurada la nomenclatura PROCOME, no todos los gastos se han podido clasificar atendiendo a la titularidad del centro educativo por centros privados o públicos; sólo los gastos regulares y de inscripción se han podido desglosar a este nivel de detalle; el resto de gastos se consideran comunes a los centros para cada nivel de enseñanza.

En resumidas cuentas, los gastos para los distintos niveles educativos, los hemos detallado atendiendo a la siguiente clasificación:

- *Gastos regulares y de inscripción:* como ya hemos hecho mención, este tipo de gastos se ha podido desglosar para centros privados y públicos.
- *Gastos comunes*: Se trata de los gastos que no se pueden detallar según la titularidad del centro. Entre ellos se encuentran los libros de texto, el material escolar, el seguro escolar, los gastos en transporte, en asociaciones de padres, en comedor escolar, en otras actividades, etc.

La necesidad de utilizar el fichero tipo 3, que contiene información sobre los miembros del hogar, se planteó por la imposibilidad de desglosar el gasto de determinadas rúbricas por niveles educativos; en concreto, para los gastos en material escolar, seguro escolar, transporte, comedor escolar y asociaciones de padres, entre otros.

El resultado final es un fichero de familias en el que cada hogar tiene asignado un vector de gastos y un vector de miembros. Sobre este fichero se ha hecho un estudio descriptivo detallado que compara la distribución de hogares con algún miembro-alumno con la del conjunto de todos los hogares de la Región de Murcia. También se

ha extraído, a partir de este archivo, la distribución de los alumnos por niveles educativos, atendiendo a ciertas características del hogar y del sustentador principal, y según estén matriculados en centros públicos o privados.

Una vez obtenidos los gastos de los dos tipos considerados para cada uno de los niveles educativos antes definidos, se han utilizado los datos que sobre alumnos matriculados publica el Centro Regional de Estadística en el Anuario Estadístico de la Región de Murcia. Se ha extraído la información relativa al curso 90/91, obteniéndose de esta forma los correspondientes gastos por alumno.

Para estimar el gasto educativo en el curso 95-96, hemos hecho la hipótesis de que durante los cinco años que median entre el año de la Encuesta y este curso, se ha mantenido la estructura de gasto de los hogares, de forma que para obtener una estimación del gasto por alumno en el curso 95/96, a pesetas de ese año, se ha deflactado el dato correspondiente al curso 90/91 haciendo uso del Índice de Precios al Consumo de Cultura, Enseñanza y Esparcimiento con base 1992, desde abril de 1990 hasta julio de 1996.

3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS HOGARES CON MIEMBROS CURSANDO ESTUDIOS DE PRIMER Y SEGUNDO GRADO

Haciendo uso de los factores de elevación poblacional, la muestra seleccionada para la Región de Murcia representa a un total cercano a 285.000 unidades. Según se deduce de los resultados de la encuesta, el 40% de estos hogares tienen algún miembro estudiando en los niveles considerados.

Nuestra atención se ha dirigido, en primer lugar, al estudio de tres características del hogar: tamaño del municipio de residencia, número de miembros y principal fuente de ingresos (tabla 1).

Más de la mitad de los hogares con gastos en enseñanza de primer y segúndo grado tienen su residencia en Municipios mayores de 100.000 habitantes, que en el caso de nuestra Comunidad Autónoma son dos, Cartagena y Murcia. El otro grupo de Municipios que presenta mayor representación es el de aquéllos cuyo tamaño está comprendido entre 10.000 y 50.000 habitantes, que supone el 35%, mientras que los hogares residentes en poblaciones menores de 10.000 habitantes tienen una participación inferior. Si contrastamos esta distribución, con la del conjunto de los hogares, observamos unas estructuras bastantes similares, exceptuando, precisamente, los municipios de menor tamaño que presentan mayores diferencias.

El número de personas que componen el hogar debe ser, lógicamente, determinante del número de miembros cursando estudios del primer y segundo grado. El 75% de los hogares que cumplen esta condición tienen entre 4 y 6 miembros, en contraste claro con la participación de esta categoría en el total de los hogares que es del 48%.

Si clasificamos la población en estudio de acuerdo con la principal fuente de ingresos, hemos encontrado que el 72% de los hogares cumplen la condición de que sus ingresos provienen principalmente del trabajo por cuenta ajena, mientras que esta cuota es del 56% para el total de la población. La categoría definida por trabajo por

Tabla 1

DISTRIBUCIÓN POR ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

	Total hogares (%)	Hogares con miembros estudiando (%)	% Hogares estudio / total hogares
TAMAÑO DEL MUNICIPIO DE RESIDENCIA			
Hasta 10.000 habitantes	9,3	6,1	26,5
De 10.000 a 50.000 habitantes	37,2	35,3	38,1
De 50.000 a 100.000 habitantes	6,2	6,7	43,5
Más de 100.000 habitantes	47,3	51,8	44,1
NÚMERO DE MIEMBROS DEL HOGAR			
Menos de 4 miembros	47,8	16,7	14,1
De 4 a 6 miembros	47,6	74,6	63,0
Más de 6 miembros	4,6	8,7	76,0
PRINCIPAL FUENTE DE INGRESOS DEL HOGAR			
Por trabajo por cuenta ajena	55,6	71,8	52,0
Por trabajo por cuenta propia	11,7	17,8	60,9
Por pensión y otros subsidios	31,8	8,7	11,1
Otros	0,9	1,6	75,6
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**40,2**

cuenta propia, ya a mucha distancia, presenta participaciones del 18 y 12% respectivamente. Tendencia distinta presentan los hogares cuya principal fuente de ingresos es una pensión de jubilación o incapacidad u otros subsidios, pues de suponer más del 30% del total de la población, esta cuota se reduce a tan sólo el 9% de los hogares con miembros cursando estudios en los niveles considerados.

En relación con el sustentador principal del hogar, las características que se han estudiado han sido las siguientes: sexo, edad, relación con la actividad económica, nivel de estudios, condición socioeconómica y categoría socioprofesional.

Como era de esperar, el sexo del sustentador principal es mayoritariamente varón, llegando a suponer el 94% de los hogares con algún miembro realizando estudios de primer o segundo grado. Atendiendo a la edad del sustentador principal, la categoría que agrupa a los de 30 a 44 años es la que presenta una mayor participación, suponiendo casi la mitad de los hogares, seguida muy de cerca por la formada por la de edades comprendidas entre 45 y 64 años. Entre estos dos grupos se encuentran casi la totalidad de los hogares con gastos en enseñanza. Para el total de las unidades, el porcentaje de hogares con sustentador principal ocupado, es del 59%; pues bien, si nos circunscribimos a los hogares con algún miembro estudiando, esta participación se eleva al 84%. Entre los pensionistas se da una situación totalmente opuesta, ofrecien-

Tabla 2

DISTRIBUCIÓN POR ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL SUSTENTADOR PRINCIPAL

	Total hogares (%)	Hogares con miembros estudiando (%)	% Hogares estudio / total hogares
SEXO DEL SUSTENTADOR PRINCIPAL			
Varones	84,2	94,3	45,0
Mujeres	15,8	5,7	14,5
EDAD DEL SUSTENTADOR PRINCIPAL			
De 18 a 29 años	8,0	5,5	27,5
De 30 a 44 años	30,2	47,5	63,2
De 45 a 64 años	40,8	44,9	44,2
De 65 y más años	21,0	2,2	4,1
RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD DEL SUSTENTADOR PRINCIPAL			
Ocupados	59,1	84,0	57,2
Parados	5,1	5,1	40,3
Pensionistas	30,7	10,2	13,3
Otros inactivos	5,1	0,7	5,7
NIVEL DE ESTUDIOS DEL SUSTENTADOR PRINCIPAL			
Analfabeto o sin estudios	42,1	21,7	20,8
Primarios, EGB o FP-1	41,0	55,6	54,6
BUP, COU o FP-2	8,7	11,3	52,1
Diplomado Universitario	4,6	6,7	58,8
Estudios Superiores	3,7	4,6	50,6
CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA DEL SUSTENTADOR PRINCIPAL			
Empresarios y direc. agrarios	3,6	5,1	56,8
Resto trabaj. y miem. coop. agrarias	6,5	6,0	36,8
Empresarios, profes. y trabaj. indep. no agrarios	8,3	12,1	59,0
Directores profes. y jefes administ. por cuenta ajena	7,0	11,5	66,3
Resto personal servicios. y profes. FF.AA.	15,1	21,3	56,7
Contramaestres, operarios cualific. y miembros de coop. no agrarias	21,9	30,7	56,3
Operarios sin especialización, no agrarios	1,2	1,1	35,6
No clasificables	36,3	12,2	13,5
CATEGORÍA SOCIOPROFESIONAL DEL SUSTENTADOR PRINCIPAL			
Trabajadores manuales de la industria y servicios	19,0	28,0	59,2
Trabajadores no manuales de la industria y servicios	19,8	28,1	56,9
Autónomos de la industria y servicios	8,1	11,8	58,2
Trabajadores de la agricultura	9,6	10,4	43,5
Jubilados	27,3	9,6	14,1
Otros	16,2	12,2	30,5
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**40,2**

do un resultado congruente con lo que se obtenía al clasificar los hogares atendiendo a la principal fuente de ingresos. Curiosamente, es igual la proporción de parados entre los sustentadores principales de total de hogares y de los hogares con gasto en enseñanza.

Más de la mitad de los hogares tienen como sustentador principal una persona con estudios Primarios, EGB o Formación Profesional de primer grado. Al clasificar la población de acuerdo al nivel de estudios del miembro que presenta mayores ingresos, podemos resaltar como resultado más significativo el hecho de que, para los casos en que no disponga de estudios terminados, mientras que para el total de hogares esta situación se presenta en un 42% de los casos, esta cuota baja a la mitad entre los hogares con miembros estudiando. La explicación es bien simple: este nivel de estudios se presenta más frecuentemente en el grupo de edad de 65 y más años, y de entre los hogares que tienen como sustentador principal a una persona de este grupo, tan solo el 4% tienen algún miembro realizando estudios de primer o segundo grado (tabla 2).

De acuerdo con la condición socioeconómica del sustentador principal, observamos que la categoría más numerosa de hogares con miembros cursando estudios, con más del 30% de los casos, corresponde a contramaestres, operarios cualificados y miembros de cooperativas no agrarias. A cierta distancia se sitúa el personal de servicios y profesionales de las Fuerzas Armadas, con exclusión de directores y jefes administrativos, que representa el 21%.

Trabajadores manuales y no manuales de la industria y los servicios, con un 28% en cada uno de los dos casos, son las categorías socioprofesionales que se dan con más frecuencia en el sustentador principal de hogares con gastos en enseñanza. Tan solo el 10,4% corresponde a trabajadores de la agricultura.

La consideración conjunta de las características analizadas en la tabla 2, nos informa que en el 75% de los casos el sustentador principal del hogar responde al siguiente perfil: es varón, de 30 a 64 años y ocupado; si además de estas tres características se considera el nivel de estudios, se observa en el 66% de los hogares con gastos en enseñanza que el sustentador principal es varón, de 30 a 64 años, ocupado y con estudios no universitarios.

Otra cuestión importante es si existen diferencias destacables entre los hogares con miembros inscritos en centros públicos o privados, se trata, pues, de identificar las características principales determinantes de la elección del centro escolar.

La característica «Principal fuente de ingresos del hogar» (ver tabla 3), no presenta grandes diferencias entre los hogares. Se observa un ligero aumento de la participación de la categoría «Por trabajo por cuenta ajena» en los centros privados, y por el contrario, un ligero descenso en la cuota que corresponde a alumnos pertenecientes a hogares con principal fuente de ingresos proveniente de trabajo por cuenta propia.

En cambio, la variable «nivel de ingresos del hogar», como era de esperar, presenta distribuciones muy dispares según sea la titularidad del centro educativo: en los centros públicos se presentan mayores participaciones en los niveles inferiores, mientras, que en los de titularidad privada aumentan considerablemente las cuotas en los

niveles superiores. El ejemplo más claro se produce en la categoría definida por ingresos globales del hogar superiores a 4 millones de pesetas, categoría que representa el 20% de los alumnos en los centros privados, mientras que esta participación se reduce a un exiguo 5,5% en los centros públicos.

Tabla 3

DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS SEGÚN LA TITULARIDAD DEL CENTRO POR ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR Y DEL SUSTENTADOR PRINCIPAL

	Centros Públicos (%)	Centros Privados (%)
PRINCIPAL FUENTE DE INGRESOS DEL HOGAR		
Por trabajo por cuenta ajena	72,5	79,4
Por trabajo por cuenta propia	20,0	13,9
Por pensión de jubilación y otros subsidios	6,9	6,6
Otros	0,8	—
NIVEL DE INGRESOS DEL HOGAR		
Menos de 1.000.000	13,0	6,4
De 1.000.000 a 2.000.000	47,4	31,6
De 2.000.000 a 4.000.000	34,1	42,0
Más de 4.000.000	5,5	20,0
RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD DEL SUSTENTADOR PRINCIPAL		
Ocupados	82,1	93,9
Parados	8,2	2,3
Pensionistas	9,2	2,9
Otros inactivos	0,2	0,9
NIVEL DE ESTUDIOS DEL SUSTENTADOR PRINCIPAL		
Analfabeto o sin estudios	27,6	7,2
Primarios, EGB o FP-1	56,3	60,4
BUP, COU o FP-2	8,3	11,7
Diplomado Universitario	6,7	5,4
Estudios Superiores	1,1	15,4
TOTAL	**100,0**	**100,0**

La participación de los alumnos pertenecientes a hogares con sustentador principal parado o pensionista es mucho menor en los centros privados que en los públicos. Por contra, el 94% de los alumnos de centros privados proviene de hogares en los que la persona de mayores ingresos está ocupada.

Por nivel de estudios, viene a ocurrir que para niveles superiores es mucho más elevada la proporción de alumnos en centros privados que públicos, si bien esta tendencia se rompe con los diplomados universitarios.

4. EL GASTO EN ENSEÑANZA DE PRIMER Y SEGUNDO GRADO

En la tabla 4 se presentan los gastos totales en enseñanza en el curso 90/91, detallados siempre que es posible (es decir, sólo para los gastos regulares y de inscripción) atendiendo a la titularidad del centro.

Si nos fijamos en la distribución del gasto por niveles educativos, vemos que más del 50% del gasto en enseñanza de los niveles considerados corresponde a EGB, mientras que la Educación Preescolar representa el 17,6%. No obstante, esta distribución de por sí no nos indica nada, pues, lógicamente, el gasto en cada uno de los grupos depende de manera fundamental del número de alumnos que lo componen. Así, en el curso 90/91, los alumnos cursando estudios de EGB suponen el 60% de la cifra total, lo que indicaría que, en términos relativos, los gastos en este nivel de enseñanza son

Tabla 4

GASTOS TOTALES EN ENSEÑANZA EN EL CURSO 90/91

NIVELES EDUCATIVOS	TOTAL	GASTOS REGULARES Y DE INSCRIPCIÓN		GASTOS COMUNES
		Centros Públicos	Centros Privados	
Educación Preescolar	883.970.113	45.095.056	511.127.639	327.747.418
EGB (Ciclos inicial y medio) ...	1.650.218.332	—	207.069.918	1.443.148.414
EGB (Ciclo superior)	907.278.279	—	36.464.009	870.814.270
BUP	737.979.139	—	348.262.862	389.716.277
COU, Selectividad y pruebas de acceso a mayores de 25 años ..	389.819.365	10.482.348	182.530.970	196.806.047
FP 1er grado	258.203.511	—	7.802.463	250.401.048
FP 2º grado	204.008.780	—	11.429.583	192.579.197
TOTAL	**5.031.477.518**	**55.577.404**	**1.304.687.444**	**3.671.212.670**

inferiores a los que incurren los hogares con hijos matriculados en los demás niveles educativos.

En efecto, en la tabla 5 puede comprobarse que, salvo en el primer grado de Formación Profesional, los gastos educativos por alumno de los hogares murcianos son, respecto a los demás niveles, con diferencia, los más bajos, 18.287 pesetas/alumno en el ciclo superior de la EGB o 23.470 pesetas de media por alumno en los ciclos inicial y medio, frente a 54.034 pesetas de COU, Selectividad y Pruebas de Acceso de mayores de 25 años. Un desglose del gasto nos informa que la razón fundamental de estas diferencias de gasto por alumno radica en la rúbrica de gastos regulares y de inscripción, apenas significativa en los dos primeros niveles (735 pesetas/alumno y 2.945 pesetas/alumno, respectivamente) frente a 26.754 pesetas que, como media,

Tabla 5

GASTOS POR ALUMNO EN EL CURSO 95/96 POR NIVELES EDUCATIVOS

TIPO DE GASTO	IMPORTE
EDUCACIÓN PREESCOLAR	**35.621**
Gastos regulares y de inscripción	22.414
Gastos comunes	13.207
EGB (Ciclos inicial y medio)	**23.470**
Gastos regulares y de inscripción	2.945
Gastos comunes	20.525
EGB (Ciclo superior)	**18.287**
Gastos regulares y de inscripción	735
Gastos comunes	17.552
BUP	**29.808**
Gastos regulares y de inscripción	14.067
Gastos comunes	15.741
COU, SELECTIVIDAD Y PRUEBAS ACCESO MAYORES DE 25 AÑOS	**54.034**
Gastos regulares y de inscripción	26.754
Gastos comunes	27.280
FORMACIÓN PROFESIONAL 1er GRADO	**19.213**
Gastos regulares y de inscripción	581
Gastos comunes	18.633
FORMACIÓN PROFESIONAL 2º GRADO	**24.186**
Gastos regulares y de inscripción	1.355
Gastos comunes	22.831

tiene que desembolsar cada alumno matriculado en COU, Selectividad o Pruebas de Acceso.

Sin embargo, de lo anterior no puede inferirse que exista una relación creciente entre gasto por alumno y nivel educativo. En este sentido, cabe destacar que, salvo en el nivel más próximo a la Universidad, que, como hemos dicho, es el que resulta más oneroso para los hogares murcianos, el nivel inicial de estudios, el de educación preescolar, con 35.621 pesetas, ocupa el segundo lugar en la escala de gastos medios por alumno. Como cabía esperar, son los gastos regulares y de inscripción la causa explicativa de estas diferencias, ya que los hogares con hijos en preescolar no gozan de las ventajas de la gratuidad de la enseñanza percibidas por los de EGB y FP.

En las tablas 6 y 7 aparece un desglose por niveles educativos de los gastos por alumno según la titularidad, pública o privada, del centro escolar.

Las cifras son bastante esclarecedoras de las diferencias de gasto por alumno de los hogares con hijo estudiando en cada centro. Así, un hogar con hijos inscritos en un centro privado le supone 2.5 veces más de gasto en el curso 95/96 que si estuviera matriculado en un centro público. Si bien esta diferencia aparece en todos los niveles educativos, la discrepancia, que apenas se aprecia en los ciclos que configuran la Formación Profesional y la EGB, sí que es significativa en Educación Preescolar (6 veces más que en centros públicos), y en COU, Selectividad y pruebas de acceso (7.8 veces superior). Una vez más, la causa de estas diferencias de gasto residen en la voluntariedad, y por tanto la no gratuidad, de sendos niveles educativos.

5. COMPONENTES PRINCIPALES DEL GASTO EDUCATIVO DE LOS HOGARES

El análisis de regresión es un método estadístico que propone modelos para representar la relación estadística entre dos o más variables, de manera que se pueda predecir, o explicar, el valor que tomará la variable dependiente, o explicar a partir de los valores que han tomado las variables independientes. Se trata, pues, de cuantificar la influencia que ejercen las variables explicativas sobre una variable dependiente de carácter continuo. Cuando el modelo aproxima mediante una relación lineal la dependencia estadística entre la variable dependiente y las independientes se denomina de regresión lineal múltiple.

En este apartado analizamos la relación que existe entre la variable GEDUC (gasto en educación) y las variables explicativas (componentes del gasto en educación): GCOMED (gasto en comedor escolar), GESCOLAR (gasto en material escolar), GINSCRIP (gasto en inscripción), GLIBROS (gasto en libros de texto), GOTRAS (gasto en otras actividades educativas), GPADRES (gasto en asociaciones de padres), GREGULAR (gastos regulares), GSEGURO (gastos de seguro escolar), GTRANS (gasto en transporte escolar) y GVARIOS (gastos varios). Así mismo, una vez cuantificada la relación, estudiaremos la contribución que cada variable independiente tiene en la variable GEDUC, claro está, para una familia de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Tabla 6

GASTOS POR ALUMNO POR NIVELES EN LOS CENTROS PÚBLICOS EN EL CURSO 95/96

NIVELES EDUCATIVOS	TOTAL	Gastos regulares y de inscripción	Gastos comunes
Educación Preescolar	15.641	2.433	13.207
EGB (Ciclos inicial y medio)	20.525	—	20.525
EGB (Ciclo superior)	17.552	—	17.552
BUP	15.741	—	15.741
COU, Selectiv. y pruebas acceso > 25 años	29.236	1.956	27.280
FP 1er grado	18.633	—	18.633
FP 2º grado	22.831	—	22.831
TOTAL	**18.854**	**367**	**18.487**

Tabla 7

GASTOS POR ALUMNO POR NIVELES EN LOS CENTROS PRIVADOS EN EL CURSO 95/96

NIVELES EDUCATIVOS	TOTAL	Gastos regulares y de inscripción	Gastos comunes
Educación Preescolar	94.540	81.332	13.207
EGB (Ciclos inicial y medio)	31.755	11.230	20.525
EGB (Ciclo superior)	20.476	2.924	17.552
BUP	115.299	99.558	15.741
COU, Selectiv. y pruebas acceso > 25 años	228.954	201.674	27.280
FP 1er grado	20.659	2.026	18.633
FP 2º grado	35.493	12.662	22.831
TOTAL	**46.634**	**28.148**	**18.487**

Las características descriptivas de cada variable están en la tabla 8.

El análisis de la matriz de correlaciones para las once variables en estudio descarta problemas de multicolinealidad, pues las correlaciones entre las variables independientes son muy bajas (inferiores en todo caso a 0,2, y en muchos casos del orden de las centésimas). Así mismo, se tiene que las correlaciones entre la variable dependiente GEDUC y las independientes GREGULAR, GESCOLAR y GLIBROS son respectivamente 0.674, 0.525 y 0.480.

Tabla 8

CARACTERÍSTICAS DE LAS VARIABLES CONSIDERADAS EN EL ESTUDIO

VARIABLES	Media	Desviación típica	Valor mínimo	Valor máximo
GEDUC	53.155	68.679	14	425.180
GCOMED	347	3.910	0	54.600
GESCOLAR	9.100	27.106	0	160.680
GINSCRIP	1371	4.602	0	40.000
GLIBROS	16.930	28.121	0	120.000
GOTRAS	5.636	16.641	0	128.000
GPADRES	2.133	5.191	0	36.000
GREGULAR	12.512	43.469	0	392.925
GSEGURO	187	720	0	8.000
GTRANS	4.871	17.503	0	117.000
GVARIOS	66	650	0	9.000

Descartada la presencia de estas complicaciones estadísticas, se han calculado las ecuaciones de la regresión utilizando el método «stepwise» (pasos sucesivos). Así, en cada paso, se van obteniendo para las variables que hay en ese momento en la ecuación de regresión, entre otros, los coeficientes de regresión, la desviación típica de los mismos, el coeficiente de determinación y los coeficientes de regresión de las variables estandarizadas (beta). Para las variables que no están en ese momento en la ecuación aparecen los coeficientes denominados «beta in», que son los coeficientes de regresión que tendría cada variable si entrase en la ecuación en el paso siguiente. Al incorporar una nueva variable en la ecuación cambian los coeficientes de regresión de las variables que ya estaban en la misma y se vuelve a calcular el coeficiente de determinación.

Los principales resultados obtenidos se recogen en la tabla 9.

Tabla 9

PRINCIPALES RESULTADOS DE LA REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE

PASO	VARIABLES	R	Beta In
1	GREGULAR	0,6739	0,6739
2	GESCOLAR	0,8530	0,5229
3	GLIBROS	0,9254	0,3637
4	GTRANS	0,9622	0,2662
5	GOTRAS	0,9935	0,2489
6	GPADRES	0,9965	0,0817
7	GINSCRIP	0,9983	0,0635
8	GCOMED	0,9999	0,0570
9	GSEGURO	1,0000	0,0101
10	GVARIOS	1,0000	0,0095

A la vista de estos resultados se puede concluir que el coeficiente de correlación múltiple (R) vale con las cuatro primeras variables independientes 0.9622 y, prácticamente lo mismo al añadir nuevas variables al modelo. La ecuación de regresión en este cuarto paso es:

GEDUC = 8287,1 + 1,016 GREGULAR + 1,156 GESCOLAR + 0,978 GLIBROS + 1,044 GTRANS.

Por tanto, el modelo con cuatro variables es más parsimonioso y explica prácticamente lo mismo que si se le añadiese más variables.

Otro aspecto interesante del análisis de regresión es analizar la importancia relativa de las distintas variables que intervienen en la predicción de la variable dependiente. Esta puede interesar en dos sentidos:

a) Cuando la variable se utiliza individualmente. En este caso se puede responder analizando la matriz de correlaciones (Tabla 10) llegando a la siguiente ordenación:
GREGULAR (0.674), GESCOLAR (0.525), GLIBROS (0.480), GINSCRIP (0.290), GOTRAS (0.288), GPADRES (0.273), GTRANS (0.2548), GSEGURO (0.095), GCOMED (0.061) y GVARIOS (-0.032)

b) Cuando la variable se utiliza junto a otras variables. Ahora se utilizan los coeficientes beta o el incremento de R al incluir una nueva variable. En nuestro estudio y utilizando cualquiera de los procedimientos anteriores resulta la siguiente clasificación en orden decreciente de contribución: GREGULAR, GESCOLAR, GLIBROS, GTRANS, GOTRAS, GPADRES, GINSCRIP, GCOMED, GSEGURO y GVARIOS.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones más significativas que podemos extraer de este trabajo son las siguientes:

1. Se ha desarrollado una metodología general que permite, a partir de la información contenida en la Encuesta de Presupuestos Familiares, estudiar la distribución del gasto en educación por hogar a nivel de Comunidad Autónoma.
2. Más de la mitad de los gastos educativos no universitarios de los hogares murcianos (el 67,6%) se destina a los niveles de Preescolar y EGB. Sin embargo, como es obvio, ello no quiere decir que el gasto medio por alumno sea más elevado, precisamente, en estos niveles. Muy al contrario, la información estadística manejada pone de manifiesto que los gastos por alumno de los dos ciclos de EGB son, con diferencia, los más bajos de cuantos niveles aquí se consideran. Un análisis detallado de las rúbricas de gasto en enseñanza señala como causa explicativa a los gastos regulares y de inscripción, al no gozar de las ventajas que la obligatoriedad, y subsiguiente gratuidad, de la enseñanza representan para los hogares con niños en Preescolar o COU, selectividad y pruebas de acceso.
3. Las diferencias de gasto medio por alumno entre los centros públicos y privados son bastante importantes. Un hogar con hijos matriculados en un centro privado incurre en un gasto 2,5 veces más elevado que si estuvieran en un centro público, siendo destacable la diferencia de gasto en preescolar (6 veces más) y en COU, selectividad y pruebas de acceso (7,8 veces más).
4. La aplicación del método de regresión de pasos sucesivos («stepwise») nos ha permitido identificar las componentes del gasto que contribuyen en mayor medida a explicar la variabilidad del gasto en educación de los hogares de la Región de Murcia. Se concluye que con cuatro variables se explica prácticamente lo mismo que si considerásemos el conjunto total de variables.

7. BIBLIOGRAFÍA

Aranda, J. y Gómez, J. (1996). Fundamentos de Estadística para Economía y Administración de Empresas. P.P.U. Barcelona.

Centro Regional de Estadística de Murcia (1995). Anuario Estadístico de la Región de Murcia. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Gómez, J., Lafuente, M. y Losa, A. (1997). Gasto en educación no universitaria en la Región de Murcia. Un estudio sobre la influencia de las características familiares en el nivel del gasto educativo y su asignación público-privada. Actas de la XXIII Reunión de Estudios Regionales. Valencia.

Grao, J. y Ipiña, A. (1996). Economía de la Educación. Temas de estudio e investigación. Estudios y Documentos nº 22. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco.

Instituto Nacional de Estadística. Encuesta de Presupuestos Familiares 90-91.

Instituto Nacional de Estadística. Índice de precios al consumo.

Johnes, G. (1993). The economics of education. Macmillan.

Oroval, E. (1995). Planificación, evaluación y financiación de sistemas educativos. Civitas.

Palafox, J., Mora, J.G. y Pérez, F. (1995). Capital humano, Educación y Empleo. Fundación Bancaja, Valencia.

Uriel, E., Moltó, M.L., Pérez, F., Aldás, J. y Cucarella, V. (1997). Las cuentas de la educación en España y sus comunidades autónomas: 1980-1992. Colección Economía Española, vol. 4. Fundación Argentaria. Madrid.

Revista de Investigación Educativa, 1998, Vol. 16, n.º 1, págs. 155-184

ANÁLISIS DE ESTRUCTURAS DE COVARIANZA EN EL ESTUDIO DE LA COMPETENCIA DOCENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

*José Manuel García Ramos**
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

El presente artículo presenta los resultados principales de un estudio realizado utilizando Análisis de Estructuras de Covarianza (Modelos Estructurales y de Medida) como metodología de análisis y validación en la aplicación de un modelo de Evaluación Formativa del Profesorado Universitario en un Centro Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid.

Una vez definidos los modelos alternativos y utilizando LISREL se llegó a la definición de varios modelos causales que representan adecuadamente relaciones entre las dimensiones definidas como explicativas de la actividad docente en el aula.

ABSTRACT

The present article, presents the principal results of a study made, by using the covarianza structure of Analysis (Structural Models an Measures) as methodology of analysis and validation, at the application of a model of Formative Evaluation of the University Professor, at a Institution, linked to the University Complutense of Madrid.

One the alternative models are defined, using LISREL, a definition was reached of various casual models, that adequately represent, relations between definite and explicativa academic activities.

* José Manuel García Ramos es Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Complutense de Madrid y Director del Centro Universitario Francisco de Vitoria, adscrito a dicha universidad. Especialista en temas de Investigación Educativa y Evaluación ha publicado 5 libros y numerosos artículos sobre temas relacionados con los Estilos Cognitivos, Métodos de Investigación Educativa y Evaluación (de Instituciones Educativas y del Rendimiento del Alumno). Fue premio Extraordinario de Licenciatura y Doctorado. Primer Premio Nacional de Investigación Educativa en 1986 (MEC–CIDE) y Tercer Premio Nacional de Investigación Educativa en 1996 (MEC–CIDE).

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la Educación Superior, la necesidad de establecer Teorías y Constructos que guíen la acción educativa no es menor que la que se precisa en otros niveles educativos, máxime cuando en nuestros días la educación superior se ha universalizado y los recursos para su mejora no son ilimitados. Conectamos así con el tema de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior y con su correlato natural, la Evaluación de la Calidad de la Instituciones Universitarias.

No nos vamos a extender ahora en desarrollar estos temas, sobre las cuales han corrido y siguen corriendo ríos de tinta. Baste como justificación y como punto de partida la aceptación común de la necesidad de realizar estudios e investigaciones que faciliten la consolidación de un cuerpo teórico que nos permita guiar, de la mejor manera posible, nuestra intervención educativa en contextos universitarios. Por otra parte, a ello habrá que añadir la necesidad de Evaluación de los sistemas o modelos de calidad universitaria que se definan, en orden a su mejora permanente (evaluación formativa) o bien, a la clasificación de las Instituciones de Educación Superior, a la toma de decisiones Institucional interna, a la asignación de Recursos Públicos o Privados a las Instituciones o Centros Educativos de nivel superior, ... Ambas preocupaciones, Investigación sobre... y Evaluación de... son importantes y reflejan necesidades distintas pero complementarias (García Ramos, 1997a y 1997b).

El objetivo de este **trabajo de investigación** es contribuir al estudio de un constructo pedagógico vinculado a la acción del profesor: **el constructo «Competencia Docente»,** contextualizado **en el nivel universitario.** Y ello, como contribución pequeña, pero quizás relevante, al establecimiento de modelos de acción docente eficaz en el nivel universitario. Ciertamente, no desconocemos lo criticable de esta opción, ni los resultados de la investigación que durante muchos años se ha realizado sobre la «eficacia docente» del profesor. Quizás estos resultados no hayan sido todo lo valiosos que hubiera sido deseable. Quizás no se utilizó la metodología de investigación adecuada, básicamente correlacional. Quizás se partía de un constructo estático, no bien contextualizado y con pretensiones excesivas de generalización de los resultados... No lo sé.

Ciertamente, habrá que definir con la mayor precisión posible estos sistemas de Calidad Educativa Universitaria. Pero habrá que hacerlo dinámicamente, probando modelos teóricos, formas o modelos de acción docente... y observando resultados, entendidos aquí no solamente como aprendizajes individuales e inmediatos, sino como Productos educativos valiosos (individuales y sociales, mediatos e inmediatos) para la sociedad en la que dicha acción educativa se inscribe (satisfacción de la demanda empresarial, cambio de actitud o de valores, calidad de los conocimientos adquiridos, capacidad para aplicar esos conocimientos adquiridos en la realidad socio–profesional–laboral, mejora de la calidad de vida general de la sociedad, etc...).

No me cabe duda, en este contexto, de que la acción del profesor en el aula y fuera del aula, su acción docente, es uno de los elementos que más directamente se vincula a todos estos elementos de calidad educativa mencionados. Y no le cabe duda, tampoco, a la sociedad y a sus responsables políticos, tanto a nivel estatal como regional, local o institucional. Cualquier política educativa y cualquier proyecto educativo pasa

por sus agentes principales: los docentes. De ahí se deriva, entre otras razones, que al valorar la calidad educativa de un sistema o de una institución educativa se comienze casi siempre por la evaluación de la acción docente. La universidad actual está llena de ejemplos que ratifican este hecho.

La muestra base de validación del presente trabajo la constituyen 4.109 cuestionarios CEDA, correspondientes a las valoraciones que los alumnos del Centro Universitario Francisco de Vitoria (adscrito a la Universidad Complutense) realizaron de sus profesores en Abril de 1995 (curso 94–95). En cada aplicación se superó el 80% de los alumnos presentes en la clase, el día de la valoración. El cuadro siguiente refleja la estructura de la muestra.

Tabla 1

MUESTRA POR CARRERAS Y SEXO

	Sexo		
Carrera	Varón 1	Mujer 2	Total %
A. Derecho	516	371	887 21.8
B. Economía	277	127	404 9.9
C. Periodismo	447	896	1.343 33.0
D. Empresariales	890	548	1438 35.3
Total %	2.131 52.3	1.942 47.7	4.073 100.0

1. ANÁLISIS DE ESTRUCTURAS DE COVARIANZA (MODELOS ESTRUCTURALES Y DE MEDIDA) CON EL CEDA

Al objeto de completar el Análisis Estructural del CEDA, en nuestra aproximación al Constructo «Competencia Docente» del profesor universitario, formulamos varios modelos causales alternativos que implicaban, no sólo un modelo de medida, sino además un modelo estructural de relaciones entre las variables latentes (ver trabajos anteriores, García Ramos 1997a y 1997b).

En este caso tenemos modelos con cuatro tipos de variables, que en la nomenclatura del programa LISREL se definen como:

- X: Exógenas Medidas (Ítems del CEDA).
- Y: Endógenas Medidas (Ítems del CEDA).
- K: Exógenas Latentes.
- E: Endógenas Latentes.

El objetivo es el mismo que en los A.F.C. (García Ramos, 1997b); probar el ajuste de los modelos teóricos a los datos sobre la base de hipótesis establecidas. En este caso la complejidad es mayor, tanto en la definición de los Modelos, como en los restantes pasos de cualquier estudio causal (identificación, estimación de parámetros y evaluación de modelo).

Básicamente, vamos a contrastar la plausibilidad de 3 modelos Estructurales y de Medida, que varían entre sí según la naturaleza que se define para algunas de la variables latentes, (endógenas o exógenas) y las relaciones que entre las variables latentes se establece.

En síntesis, estos modelos se definen de la siguiente manera:

Modelo EM–1: **6 variables latentes, 4 endógenas y 2 exógenas correlacionadas** (tabla 2).

Se parte de la hipótesis de que **la «Competencia Docente»** (E3 y E4) es **explicada directamente por las variables «Interacción con el Grupo – Participación»** (E1) y **«Atención individual al alumno»** (E2) y directa e indirectamente (a través de E1 y E2) por las variables exógenas correlacionadas «Planificación–organización» (k1) y «Evaluación–Exámenes» (K2).

En este modelo, se considera a E1 y E2 (Interacción con grupo y Atención individual) mediacionales y más cercanas a la explicación de la variabilidad de la Competencia Docente. El papel de la **«Evaluación»** en este modelo es más «formal» que en los siguientes (exógena y no explicada por otras en el modelo).

Modelo EM–2: **5 variables latentes, 4 Endógenas y 1 Exógena** (tabla 13).

Se parte de la hipótesis de que la **variable «Evaluación–Exámenes» es endógena y mediacional o moderadora de la influencia de los otros 3 factores o variables latentes** («Planificación, «Interacción con grupo» y «Atención individual», siendo sólo la primera de ellas exógena). En este modelo se supone que la variable latente «Evaluación» está más próxima que las demás al juicio del alumno sobre la Competencia Docente del Profesor.

Modelo EM–3: **5 variables latentes, 1 Endógena y 3 Exógenas** (tabla 22).

Se parte también de la consideración de la **naturaleza mediacional de la variable «Evaluación– Exámenes»** (al igual que en EM–2), **pero considerando Exógenas a las otras tres variables explicativas.** Es un modelo menos parsimonioso que los anteriores y más próximo a un modelo predictivo. Por tanto, teóricamente más débil y menos aceptable.

Sobre estos modelos, realizamos variaciones en función de los resultados obtenidos.

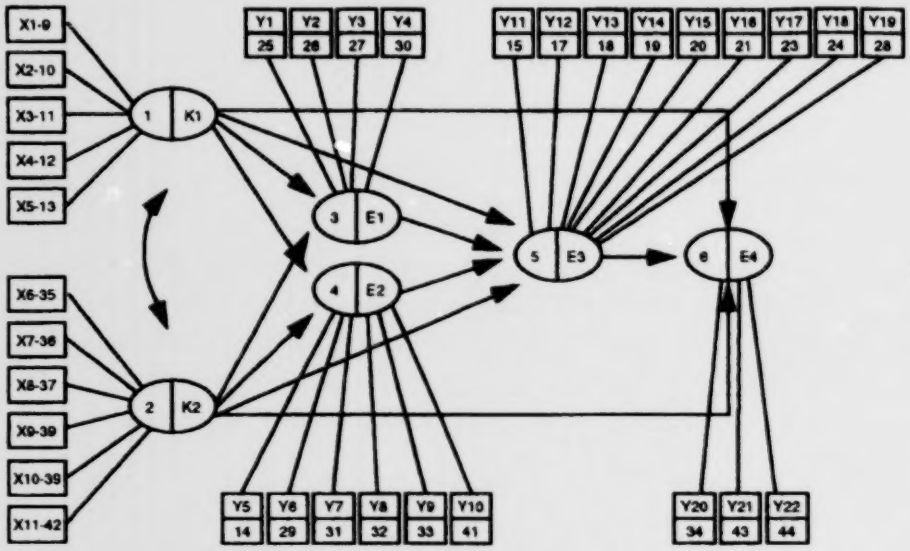
1.1. Modelo EM–1

a. Modelo General

El siguiente cuadro muestra las características del modelo:

Tabla 2

MODELO ESTRUCTURAL Y DE MEDIDA 1 (EM-1)



Donde tenemos:

— 11 variables empíricas exógenas (X)
— 22 variables empíricas endógenas (Y)
— 4 variables latentes exógneas (K)
— 4 variables latentes endógenas (E)

Siendo:

K1 - Planificación/Organización
K2 - Evaluación/Exámenes
E1 - Interacción con el grupo/Participación
E2 - Atención individual al alumno
E3 - Competencia Docente
E4 - Calidad Docente (Items criterio)

Nota: las variables empíricas (medias) aparecen definidas también por el nº de ítems del CEDA.

Este modelo, como puede verse, parte de la hipótesis de que los Factores de Planificación (K1) y Evaluación (K2), son variables exógenas latentes correlacionadas entre sí, que inciden en la Calidad docente (E4) y en la Competencia docente (E3) directa e indirectamente, a través de los factores Participación (E1) y Atención personal al alumno (E2). La definición de la estructura de medida de cada variable latente es la establecida en la Construcción del CEDA, que estaría básicamente contrastada en el modelo de A.F.C. nº 3 (García Ramos, 1997b). La definición de la estructura causal de relaciones entre las variables latentes parte de la consideración de que las variables programación (K1) y Evaluación (K2) son variables causales exó-

genas, no explicadas por ninguna otra variable latente y correlacionadas entre sí. Su influencia sobre la Competencia Docente (E3) y sobre la Calidad Docente (E4) se encontraría, en parte, mediatizada por factores de relación–motivación propios de la relación profesor–alumno que se establece en clase (E1) y fuera de la clase (E2).

Las variables latentes E3 y E4, en realidad son la misma dimensión de calidad–competencia docente, que se miden en el CEDA a través de Escalas diferentes: **analíticamente** (subescalas B y C del CEDA, implícitas en la dimensión E3) y **globalmente** (ítems–criterio 34, 43 y 44). En un análisis posterior eliminaremos la variable E4 (definida por ítems–criterio, que valoran globalmente la calidad docente) para trabajar sólo con ítems que aprecian analíticamente la conducta docente (los implicados en las variables latentes K1, K2, E1, E2 Y E3).

En el modelo EM–1 de la tabla anterior, se tomaron los siguientes ítems como referencia de medida de las variables latentes, fijando a 1.00 su parámetro estructural, coherentemente con los A.F.E y A.F.C. anteriores (García Ramos, 1997a y 1997b):

- K1 – Ítem 12 (Orden)
- K2 – Ítem 36 (Ajusteva)
- E1 – Ítem 26 (Motivaci)
- E2 – Ítem 33 (Atención)
- E3 – Ítem 18 (Resaltar)
- E4 – Ítem 44 (Comparat)

El número total de parámetros que debe calcular LISREL es de 81:

a) 18 para los ítems de las 4 variables endógenas latentes (Matriz LAMBDA–Y).
b) 9 para los ítems de las 2 variables exógenas latentes (Matriz LAMBDA–X).
c) 8 correlaciones entre las variables K(2) y la E(4) (4x2=8) (Matriz GAMMA).
d) 3 corrrelaciones entre las variables K (Matriz PHi).
e) 10 correlaciones entre las variables ETA (Matriz PSI).
f) 22 errores de medida, de las variables Y (Matriz Theta Epsilon).
g) 11 errores de medida, de las variables X (Matriz Theta Delta).

Ofrecemos a continuación las estimaciones de los parámetros de medida (las matrices LAMBDA–Y y LAMBDA–X) y las matrices Theta Eps. y Theta Delta.

Tabla 3

MATRICES LAMBDA–Y Y THETA EPSILON (MODELO EM–1)
(CORRELACIONES POLICÓRICAS)

Sub–Escalas CEDA	Items	Matriz LAMBDA–Y. Solución Final (Max. Lik.) FACTORES				THETA EPS. (S. Final)
		ETA 1	ETA 2	ETA 3	ETA 4	
• Interacción con el grupo (E– 1)	25	.800				.466
	26	1.000				.166
	27	.621				.678
	30	.876				.359
• Atención personal (E–2)	14		.773			.518
	29		.842			.427
	31		.821			.455
	32		.939			.287
	33		1.000			.192
	41		.809			.471
• Competencia Docente (Analit) (E–3).	15			.963		.380
	17			.975		.364
	18			1.000		.331
	19			.910		.447
	20			.877		.486
	21			.990		.345
	23			.849		.518
	24			.955		.390
	28			.998		.334
• Ítems criterio (Competenciadocente global) (E–4)	34				.892	.281
	43				1.00	.091
	44				1.00	.096

Como puede observarse, las variables endógenas latentes son muy consistentes, especialmente ETA3 y ETA4 (Competencia docente, Analítica y Global). Los ítems 27 y 14 presentan bajos valores en sus parámetros estructurales y altos índices de error. También los ítems 23, 25, 20 y 41 presentan altos índices de error, aún cuando sus «saturaciones» son aceptables (son ítems «neutros», en cuanto que son ítems con sentido teórico, pero que no contribuyen al ajuste empírico del modelo).

Tabla 4

MATRICES LAMBDA–X Y THETA–DELTA (MODELO EM–1) (CORRELACIONES POLICÓRICAS)

Subescalas CEDA	Items	Matriz Lambda-X-Solución Final (M.L.) FACTORES		Theta Delta (Sol. Final)
		KSI–1	KSI–2	
• Planificación – Organización. (K1)	9	.835		.508
	10	.691		.663
	11	.910		.416
	12	1.000		.295
	13	.964		.344
• Evaluación – Exámenes (K2)	35		.812	.487
	36		1.000	.222
	37		.627	.695
	38		.961	.282
	39		.915	.348
	42		.852	.435

Las variables exógenas latentes son consistentes. Los ítems 10 y 37 presentan baja «saturación» y alto índice de error. Los ítems 9, 35 y 42 pueden considerarse «neutros».

La tabla siguiente nos muestra los coeficientes de Determinación Total para las variables–X, las variables–Y y para las ecuaciones Estructurales del Modelo. Son valores muy satisfactorios en todos los casos:

Tabla 5

COEFICIENTE DE DETERMINACIÓN TOTAL DEL MODELO EM–1

- Para las Variables–X = .984
- Para las Variables–Y = 1.000
- Para las Ecuaciones Estructurales = .859

Los valores de ajuste del modelo son desigualmente aceptables siendo el mejor RMSR; indican inadecuado ajuste del modelo y deben mejorarse, si fuera posible:

Tabla 6

ÍNDICES DE AJUSTE DEL MODELO EM–1 (CORRELACIONES POLICÓRICAS)

- Goodness of fit index (G.F.I.) = .759
- Adjusted goodness of fit index (A.G.F.I.) = .718
- Root Mean Square Residual (R.M.S.R.) = .067

Si en vez de correlaciones Policóricas, utilizamos correlaciones Pearson, los índices de ajuste del modelo mejoran sensiblemente:

Tabla 7

ÍNDICES DE AJUSTE DEL MODELO EM–1 (CORRELACIONES PEARSON)

- G.F.I. = .811
- A.G.F.I. = .779
- R.M.S.R. = .061

b) Modelo EM 1.1. (Mejora del Modelo EM–1)

Si eliminamos las variables empíricas (x e y) que desajustan el modelo (27, 14, 23, 35, 37, 13, 10 y 41), manteniendo la misma definición de relaciones entre variables latentes (exógenas y endógenas) y utilizando correlaciones Pearson, los índices de ajuste del modelo mejoran sustancialmente, pudiéndose considerar satisfactorios en todos los casos.

Tabla 8

ÍNDICES DE AJUSTE DEL MODELO EM–1, ELIMINANDO ÍTEMS (CORRELACIONES PEARSON)

- G.F.I. = .882
- A.G.F.I. = .851
- R.M.S.R. = .050

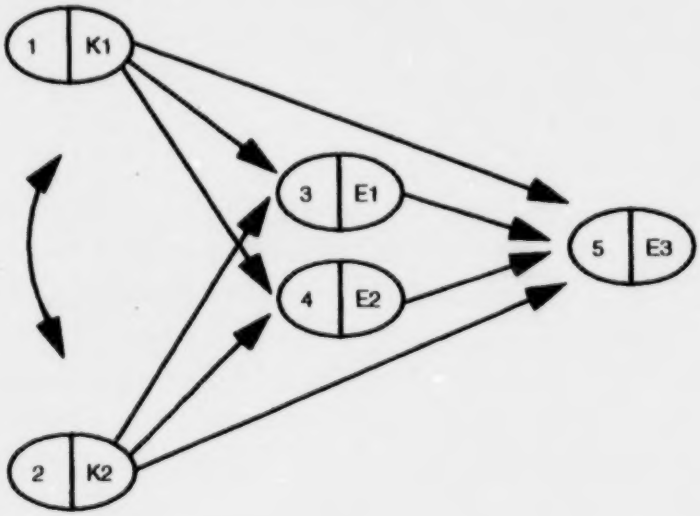
c) Modelo EM–1.2 (Eliminando ETA–4 del Modelo EM–1)

Si eliminamos el factor E–4, por redundante y para homogenizar el modelo, utilizando sólo ítems que valoran analíticamente la Competencia Docente del profesor, los resultados apenas varían respecto a los análisis anteriores.

En este caso el modelo sería el siguiente (definiendo de la misma manera que en EM–1, cada variable latente):

Tabla 9

MODELO EM-1.2



Donde tenemos:

— 11 variables empíricas exógenas (X)
— 22 variables empíricas endógenas (Y)
— 4 variables latentes exógneas (K)
— 4 variables latentes endógenas (E)

Siendo:

K1 - Planificación/Organización
K2 - Evaluación/Exámenes
E1 - Interacción con el grupo/Participación
E2 - Atención individual al alumno
E3 - Competencia Docente
E4 - Calidad Docente (Ítems criterio)

Nota: las variables empíricas (medias) aparecen definidas también por el nº de ítems del CEDA.

Sólo mostramos los índices de ajuste del Modelo, pues las demás matrices que lo definen apenas varían respecto al modelo EM–1.

Tabla 10

ÍNDICES DE AJUSTE DEL MODELO EM–1.2 (CORRELACIONES POLICÓRICAS)

- G.F.I. = .762
- A.G.F.I. = .718
- R.M.S.R. = .078

Si utilizamos correlaciones Pearson, los índices de ajuste del modelo mejoran, pero no superan los valores obtenidos en el contraste del Modelo EM–1.

Tabla 11

ÍNDICES DE AJUSTE DEL MODELO EM–1.2 (CORRELACIONES PEARSON)

- G.F.I. = .811
- A.G.F.I. = .779
- R.M.S.R. = .061

Si eliminamos los ítems que desajustan el modelo (27, 14, 23, 35, 37, 13, 10 y 41) y utilizamos correlación Pearson obtenemos mejores índices de bondad de ajuste del Modelo.

Tabla 12

ÍNDICES DE AJUSTE DEL MODELO EM–1.2, ELIMINANDO ÍTEMS (CORRELACIONES PEARSON)

- G.F.I. = .877
- A.G.F.I. = .841
- R.M.S.R. = .053

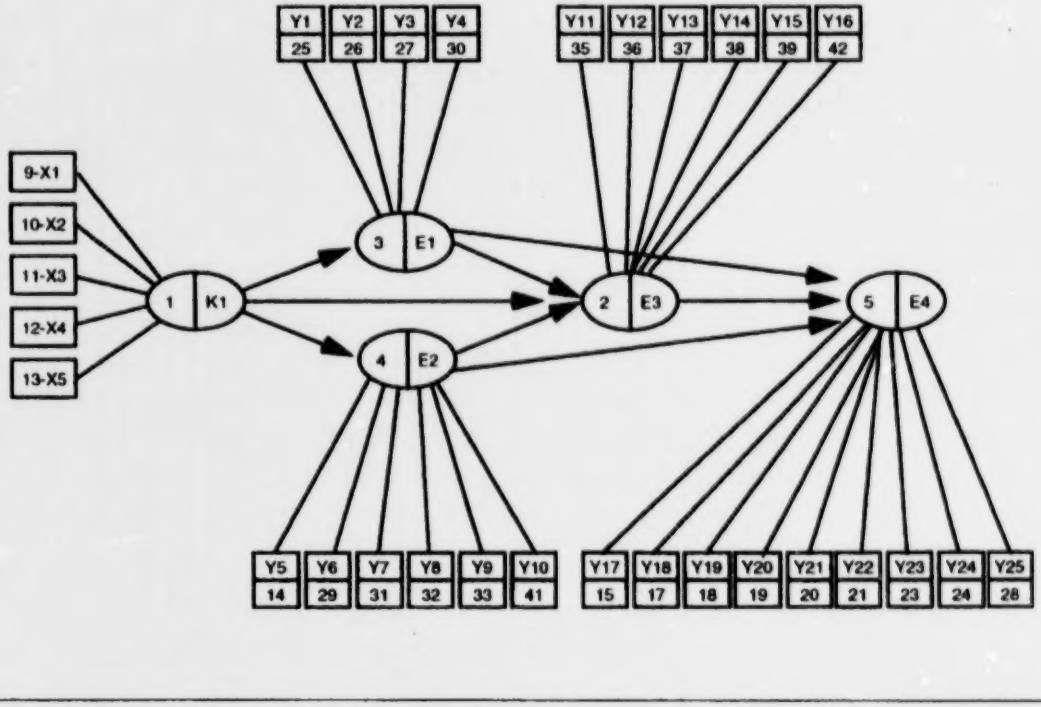
1.2. Modelo EM–2

a) Modelo General

El siguiente cuadro nos muestra las características de este modelo, alternativa explicativa al modelo anterior (EM–1):

Tabla 13

MODELO ESTRUCTURAL Y DE MEDIA 2 (EM-2)



Donde tenemos:

— 5 variables exógenas medias (X)
— 25 variables endógenas medias (Y)
— 1 variable exógena latente (K)
— 4 variables endógenas latentes (E)

Siendo:

K1 - Planificación/Organización
E1 - Interacción con el grupo
E2 - Atención individual al alumno
E3 - Evaluación-Exámenes
E4 - Competencia Docente

Este modelo parte de la hipótesis de que la variable latente «Evaluación–Exámenes» es una variable mediacional (a diferencia del Modelo EM–1, que la considera exógena) y por tanto endógena, que modera la influencia de los otros 3 factores

antecedentes en el modelo (K1, E1 y E2) sobre la valoración por el alumno de la Competencia Docente del Profesor Universitario (E4). La definición, en la estructura de medida de todas las variables latentes, es idéntica a la establecida en el modelo EM–1 y coherente con los resultados de los A.F.E. y A.F.C. anteriores.

En este caso, el número de parámetros a estimar por LISREL es de 74. Las estimaciones de los parámetros de medida son similares a las obtenidas en el modelo anterior, lo cual es lógico, dado que las variables latentes, como modelos de medida, han sido definidas de igual manera.

Tabla 14

MATRICES LAMBDA Y Y THETA EPSILON (EM–2)

Sub–Escalas CEDA	Ítems	Matriz LAMBDA–Y. Solución Final (Max. Lik.) FACTORES				THETA EPS. (S. Final)
		ETA 1	ETA 2	ETA 3	ETA 4	ERROR
• Interacción con el grupo (E– 1)	25	.801				.465
	26	1.00				.165
	27	.621				.678
	30	.875				.361
• Atención personal (E–2)	14		.775			.513
	29		.842			.426
	31		.819			.457
	32		.936			.291
	33		1.000			.191
	41		.810			.469
• Evaluación – Exámenes (E3)	35			.814		.484
	36			1.000		.222
	37			.629		.692
	38			.960		.282
	39			.914		.349
	42			.849		.439
• Competencia Docente (Analit) (E–3).	15				.963	.378
	17				.970	.368
	18				1.000	.329
	19				.913	.440
	20				.884	.479
	21				.993	.338
	23				.833	.534
	24				.948	.396
	28				.995	.335

Tabla 15

MATRICES LAMBDA X Y THETA DELTA (EM–2)

Subescalas CEDA	Items	Matriz Lambda–X–Solución Final (M.L.)	Theta Delta (Sol. Final)
		KSI–1	ERROR
• Planificación-Organización (K1)	9	.837	.502
	10	.692	.660
	11	.911	.410
	12	1.000	.289
	13	.950	.358

Los Coeficientes de Determinación total son similares también a los del modelo EM–1, siendo algo inferior el valor correspondiente a las Ecuaciones Estructurales.

Tabla 16

ÍNDICES DE DETERMINACIÓN TOTAL DEL MODELO EM–2

- Para las Variables–X = .878
- Para las Variables–Y = 1.000
- Para las Ecuaciones Estructurales = .788

Los índices de Bondad de ajuste del Modelo son muy similares a los del modelo EM–1. Indican bajo nivel de ajuste en las dos primeras estimaciones, siendo más aceptable R.M.S.R.

Tabla 17

ÍNDICES DE BONDAD DE AJUSTE DEL MODELO EM–2 (CORRELACIONES POLICÓRICAS)

- G.F.I. = .762
- A.G.F.I. = .717
- R.M.S.R. = .070

Si utilizamos correlaciones de Pearson, el nivel de ajuste mejora sensiblemente, al igual que ocurría en el modelo EM–1.

Tabla 18

ÍNDICES DE BONDAD DE AJUSTE DEL MODELO EM–2 (CORRELACIONES PEARSON)

- G.F.I. = .815
- A.G.F.I.= .780
- R.M.S.R.= .063

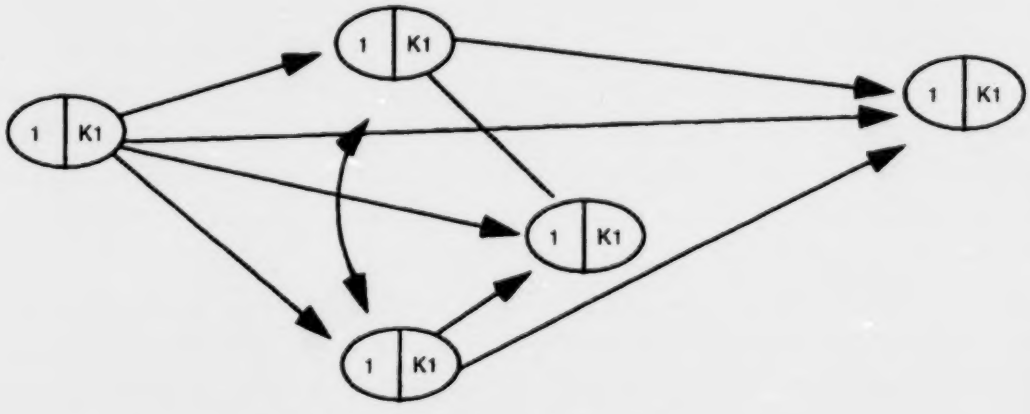
Los resultados no varían si se elimina la restricción de incorrelación entre las variables 1 y 5 y entre las variables 3 y 4.

b) Modelo EM–2.1. (Mejora del Modelo EM–2)

Si eliminamos los ítems que desajustan el modelo (27, 14, 23, 35, 37, 13, 10 y 41), utilizando correlaciones de Pearson y admitiendo la existencia de relación entre E1 y E2 y la influencia directa de la variable exógena latente (K1) sobre E4 (Competencia Docente), mejoramos los índices de ajuste generales del modelo (índices de bondad de ajuste) pero descienden otros indicadores de ajuste, tales como por ejemplo, los Coeficientes de Determinación de las Variables–X y especialmente, los correspondientes a las Ecuaciones Estructurales.

Tabla 19

COEFICIENTES DE DETERMINACIÓN TOTAL DEL MODELO EM-2.1



La definición de las variables latentes, como modelos de medida, es idéntica al EM-2

Tabla 20

COEFICIENTES DE DETERMINACIÓN TOTAL DEL MODELO EM–2.1.

- Para las Variables–X = .812
- Para las Variables–Y = .999
- Para las Ecuaciones Estructurales = .735

Tabla 21

ÍNDICES DE BONDAD DE AJUSTE DEL MODELO EM–2.1.

- G.F.I. = .877
- A.G.F.I. = .843
- R.M.S.R. = .053

1.3. Modelo EM–3

a) Modelo General

El siguiente modelo (Tabla 22) fue definido como alternativa explicativa a los dos anteriores (EM–1 y EM–2).

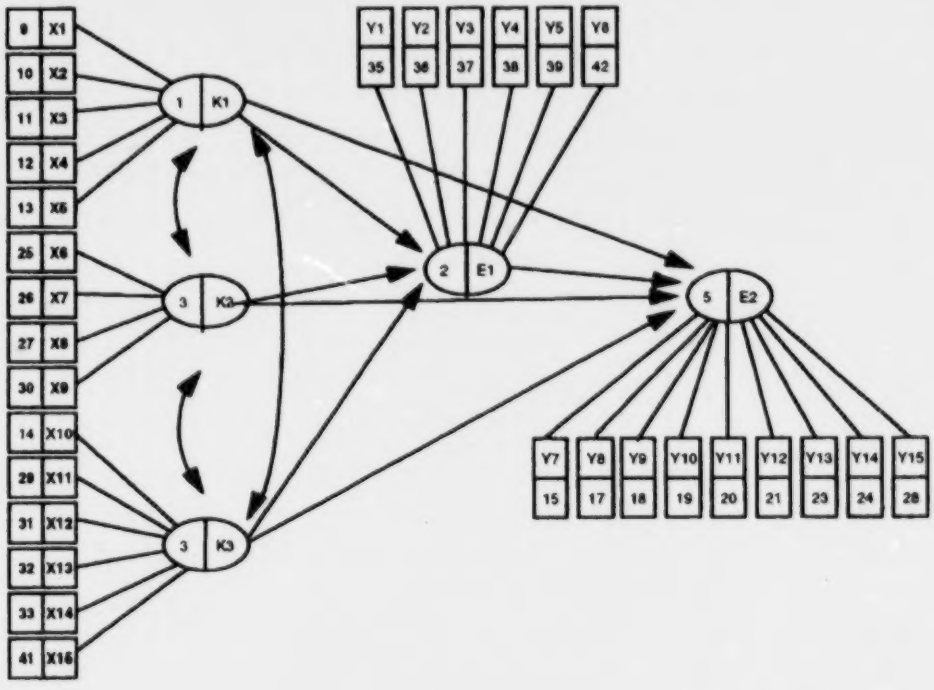
Este modelo, más conservador y cercano a un modelo predictivo, parte de la hipótesis de 3 variables exógenas latentes, correlacionadas entre sí, que inciden directa e indirectamente (a través del modelo evaluativo del docente) sobre la «Competencia Docente» del Profesor, según el juicio del alumno. La variable «Evaluación–Exámenes» se considera mediacional, como en el modelo EM–2. La definición de las variables latentes, como modelos de medida, es idéntica a la establecida en los modelos EM–1 y EM– 2 y coherente con los A.F.E. y A.F.C. efectuados.

En este caso, el número de parámetros a estimar por LISREL es de 70.

Sin embargo, los Coeficientes de Determinación Total son mucho mejores, especialmente en lo que se refiere al Coeficiente de Determinación total para las ecuaciones estructurales, que alcanzan un muy satisfactorio valor (.909).

Tabla 22

MODELO ESTRUCTURAL Y DE MEDIDA 3 (EM-3)



Donde tenemos:

— 15 variables exógenas medias (X)
— 15 variables endógenas medias (Y)
— 3 variables exógena latente (K)
— 2 variables endógenas latentes (E)

Siendo:

K1 - Planificación/Organización
E1 - Interacción con el grupo
E2 - Atención individual al alumno
E3 - Evaluación/Exámenes
E4 - Competencia docente

La numeración de las variables latentes, para facilitar la comparación, es la misma que la definición en los otros dos modelos (EM1 y EM2).

Tabla 23

COEFICIENTES DE DETERMINACIÓN TOTAL DEL MODELO EM–3

- Para las Variables–X = .997
- Para las Variables–Y = .988
- Para las Ecuaciones Estructurales = .909

Los índices de Bondad de Ajuste del Modelo son muy similares a los de los dos modelos anteriores. Indican bajo nivel de ajuste del modelo, excepto en el índice RMSR.

Tabla 24

ÍNDICES DE BONDAD DE AJUSTE DEL MODELO EM–3 (CORRELACIONES POLICÓRICAS)

- G.F.I. = .762
- A.G.F.I. = .719
- R.M.S.R. = .070

Si utilizamos correlaciones de Pearson, el nivel de ajuste del modelo mejora sensiblemente.

Tabla 25

ÍNDICES DE BONDAD DE AJUSTE DEL MODELO EM–3 (CORRELACIONES PEARSON)

- G.F.I. = .815
- A.G.F.I. = .782
- R.M.S.R. = .063

b) Modelo EM–3.1 (Mejora del Modelo EM–3)

Si eliminamos los ítems que desajustan el modelo (27, 14, 23, 35, 37, 13, 10 y 41) y utilizando correlaciones Pearson, mejoramos los indicadores de ajuste del modelo (que alcanzan valores satisfactorios), no disminuyendo sensiblemente los Coeficientes de Determinación Total.

Tabla 26

ÍNDICES DE BONDAD DE AJUSTE DEL MODELO EM–3.1 (CORRELACIONES PEARSON)

- G.F.I. = .877
- A.G.F.I. = .843
- R.M.S.R. = .053

1.4. Conclusiones del Análisis Comparativo de los distintos modelos Alternativos, Estructurales y de Medida, contrastados mediante análisis de Estructuras de Covarianza (Evaluación de modelos)

La tabla siguiente nos muestra, comparativamente, los principales indicadores de Ajuste de los 3 modelos estructurales y de medida, formulados como alternativas explicativas, con sus principales variantes.

Tabla 27

ANÁLISIS COMPARATIVO DEL NIVEL DE AJUSTE DE LOS MODELOS HIPOTÉTICOS ALTERNATIVOS, ESTRUCTURALES Y DE MEDIDA

			Indicadores de Bondad de Ajuste			Coeficientes de Determinación Total para las:			Referencias
Modelos	Submodelo	Matriz R	GFI	AGFI	RSMR	X	Y	Ec. Estr.	Anexo
EM–1	General (33 ítems)	Policóricas	.759	.718	0.67	.984	1.00	.859	VI.1
		Pearson	.811	.779	.061	.977	.999	.855	VI.2
	1.1. (25 ítems)	Pearson	.882	.851	.050	.970	.999	.818	VI.3
	1.2. (30 ítems)	Policóricas	.762	.718	.078	.984	.997	.851	VI.4
		Pearson	.877	.841	.053	.970	.995	.810	VI.5
EM–2	General (30 ítems)	Policóricas	.762	.717	.070	.878	1.00	.788	VI.6
		Pearson	.815	.780	.063	.868	.998	.785	—
	2.1 (22 ítems)	Pearson	.877	.843	.053	.812	.999	.735	VI.7
EM–3	General (30 ítems)	Policóricas	.762	.719	.070	.997	.988	.909	VI.8
		Pearson	.815	.782	.063	.996	.984	906	VI.9
	3.1 (22 ítems)	Pearson	.877	.843	.053	.994	.983	.900	VI.10

Dado el diferente número de ítems incluidos en los distintos modelos, la comparación entre indicadores no es obvia, a primera vista. Por otra parte, la complejidad de los modelos es distinta, al incluirse en ellos las variables latentes con diferente caracterización (algunas variables actúan como exógenas en unos modelos y como endógenas en otros).

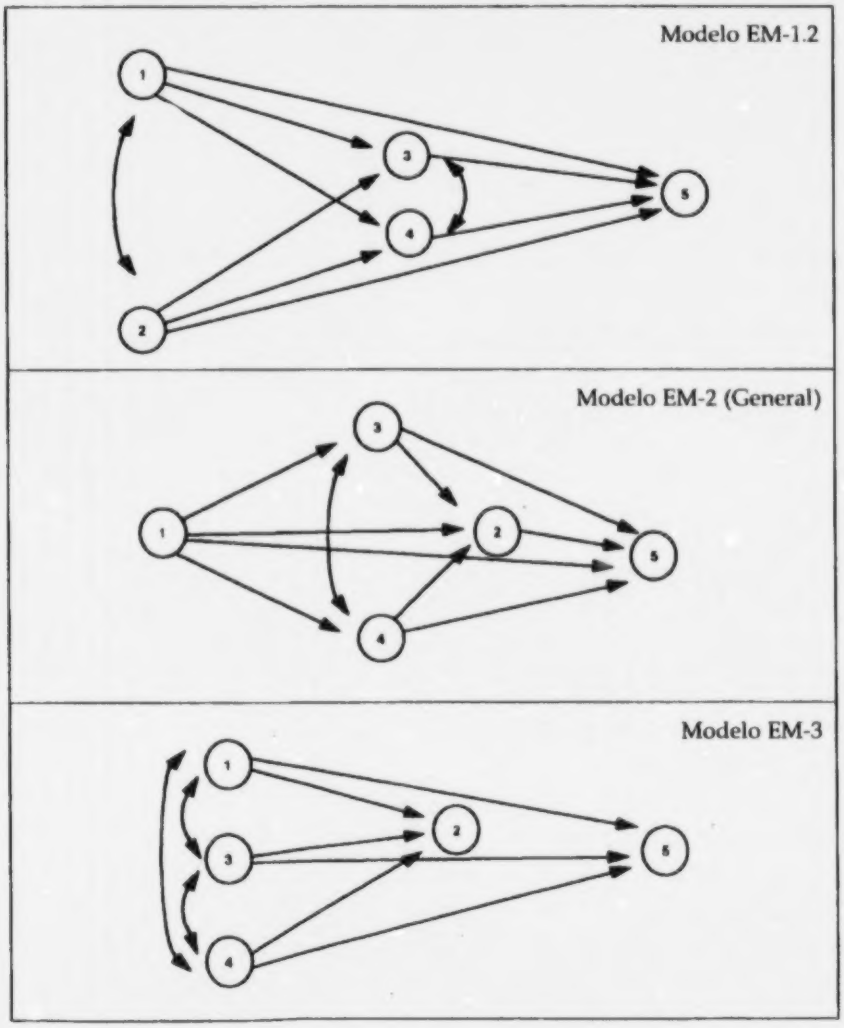
Sí parece posible, sin embargo, comparar legítimamente los modelos EM–1.2, EM–2 General y EM–3 General, pues los 3 responden a Modelos con el mismo número de ítems, en donde estos (los ítems) definen de la misma manera a los mismas variable latentes (idénticos modelos de medida de las variable latentes implicadas). En todos ellos se trabaja con las siguientes variables latentes:

1. Planificación–Organización.
2. Evaluación–Exámenes
3. Interacción con el grupo de clase
4. Atención individualizada al alumno
5. Competencia Docente del Profesor (valoración analítica).

El cuadro siguiente permite resumir la naturaleza de las relaciones, establecida entre las variables, en los distintos modelos:

Tabla 28

MODELOS ESTRUCTURALES Y DE MEDIDA CON 30 ÍTEMS E IDÉNTICO MODELO DE MEDIDA DE LAS VARIABLES LATENTES



Si nos fijamos en los indicadores de Bondad de Ajuste de los 3 modelos, no hay apenas diferencias cuando trabajamos con la matriz de correlaciones policóricas, siendo mayor la diferencia, a favor del Modelo EM–1.2 cuando comparamos estos indicadores sobre la base de los análisis realizados con correlaciones Pearson. Si observamos los coeficientes de Determinación Total, vemos que el peor ajuste se da en el modelo EM–2 (bien es cierto que sólo hay una variable exógena), siendo mejores las estimaciones en EM–1.2 y mucho mejores las estimaciones en EM–3, especialmente para los Coeficientes de Determinación correspondientes a las Ecuaciones Estructurales, que alcanzan valores muy satisfactorios (alrededor de .91). Por tanto, parece descartable el Modelo EM–2, ante los mejores ajustes obtenidos en EM–1.2 y en EM.3. De estos dos modelos sólo podemos optar sobre la base de la Teoría, pues cada uno de ellos presenta cualidades empíricas distintas favorables:

— El Modelo EM–1, con 33 ítems es similar en sus valores de Bondad de Ajuste al Modelo EM–3, con 30 ítems, a pesar del «handicap» que supone la existencia de más ítems en el modelo y 1 variable latente más (Competencia Docente, valorada globalmente). El modelo EM–1.1 (idéntico al EM–1, pero eliminando ítems que desajustan el modelo) con 25 ítems alcanza valores de Bondad de Ajuste superiores al EM–3 (30 ítems) y al EM–3.1 (22 ítems).

— Por el contrario, el Modelo EM–3 y el EM–3.1, obtienen mejores indicadores en el Coeficiente de Determinación Total para las ecuaciones estructurales. Bien es verdad, que estos modelos, más convencionales y simples, se asemejan más a un modelo predictivo, con la única salvedad de la acción mediacional de la variable latente 2 (Evaluación–Exámenes).

— Desde el punto de vista teórico, es preferible el modelo EM–1, pues sitúa a las variables latentes 3 y 4, vinculadas a procesos de relación profesor–alumno, como mediacionales y explicativas, más próximas a la variable «Competencia Docente». Por otro lado, las variables 1 y 2 (Programación–Organización y Evaluación–Exámenes) son considerados más formalmente como variables exógenas, cuya influencia sobre la «Competencia Docente» es directa, pero también indirecta, a través de las variables 3 y 4 («Interacción el grupo» y «Atención personalizada»).

Por otra parte, y considerando complejo el Constructo «Competencia Docente» del Profesor Universitario, tal como lo valoran los alumnos, es preferible un modelo explicativo más complejo (el EM–1) y por tanto, más parsimonioso, más plausible como explicación de la estructura valorativa del estudiante, en su juicio sobre la Competencia Docente del Profesor Universitario.

En todo caso, se necesita más investigación para determinar o confirmar por otras vías, la causalidad que se establece entre las dimensiones implicadas en la valoración y juicio sobre la Competencia Docente del Profesor Universitario. Especialmente útiles podrían ser estudios por submuestras (carreras, tipos de asignaturas, etc...) en donde los diferentes modelos pueden ser diversamente plausibles.

2. CONCLUSIONES, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Introducción

Tratar de identificar las dimensiones que conforman el perfil de un buen docente universitario, ha sido el trabajo de numerosos estudios e investigaciones en los últimos 30 años. Si revisáramos estos estudios veríamos que hay ciertos puntos de acuerdo sustancial sobre estas dimensiones: Trent y Cohen, 1973; Marsh, 1982 y 1987; Ramsden y Entwistle, 1981; Jornet y Suárez, 1988; Tourón, 1989; Entwistle y Tait, 1990; Ramsden, 1991; Dahllöf, 1990; Tejedor, 1993; Rodríguez Espinar, 1993; Cajide, 1994; etc...

A modo de comparación y como ejemplo veamos en el siguiente cuadro (García Ramos, 1997a) las principales dimensiones implícitas en algunos de los instrumentos utilizados, que han sido suficientemente probados y validados:

Tabla 49

DIMENSIONES IMPLICADAS EN DIFERENTES INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DOCENTE (POR EL ALUMNO)

Dimensiones comunes	SEEQ	Endeavour	CEQ	E.E.P.A.	CEDA - MOD.
Trent y Cohen (1973)	Marsh (1982 y 87)	Frey, Leonard y Beatty (1975)	Ramsden (1991)	Tejedor (1993)	García Ramos (1996)
1. Estructura y claridad en la explicación. 2. Positiva actitud hacia la discusión en clase y la exposición de puntos diferentes. 3. Estímulo del interés, motivación y reflexión del alumno. 4. Prestar atención individual al alumno. 5. Entusiasmo.	1. Aprendizaje-Valor. 2. Interacción con el grupo. 3. Raport individual. 4. Exámenes- Calificaciones. 5. Carga de trabajo - Dificultad. 6. Organización-Claridad. 7. Entusiasmo. 8. Amplitud de enfoque. 9. Trabajo extraclase-Lecturas.	1. Logros de los alumnos. 2. Discusión en clase. 3. Atención personal. 4. Calificaciones. 5. Carga de trabajo. 6. Claridad de presentación. 7. Organización-Planificación.	1. Enseñanza adecuada. Correcta orientación sobre la marcha del aprendizaje del alumno. 2. Claridad en los objetivos del programa propio y en lo que se espera de uno. 3. Adecuada carga de trabajo. 4. Adecuada evaluación- calificación del aprendizaje. 5. Estímulo y motivación al alumno en su responsabilidad (A los estudiantes se les dan muchas opciones, en el trabajo que realizan).	1. Cumplimiento de obligaciones. 2. Calidad y desarrollo del programa. 3. Dominio de la asignatura. 4. Interacción con los alumnos. 5. Recursos utilizados y prácticas. 6. Exámenes.	1. Programación-Organización de la Enseñanza. 2. Dominio de contenidos-claridad expositiva. 3. Motivación de aprendizaje - Incremento de interés del alumno. 4. Interacción con el grupo de clase. 5. Atención individual al alumno. 6. Evaluación - Exámenes.

Las diferencias entre las distintas dimensiones definidas en los instrumentos, a mi juicio, tienen más que ver con formas personales de concebir la enseñanza universitaria, vinculadas al contexto en que están siendo definidas, que con otros factores.

De alguna manera, estos componentes están presentes (de un modo particular ciertamente) en los instrumentos utilizados en nuestra investigación.

2.1. Valoración de la Estructura de relaciones entre las dimensiones que definen el Constructo Competencia Docente del Profesor Universitario, medido a través del CEDA

El presente trabajo nos permitió valorar comparativamente varios modelos hipotéticos alternativos que establecían relaciones de causalidad diversa entre las variables latentes o dimensiones de medida estudiadas (tablas 2, 12 y 22, principalmente).

La tabla 27, permite comparar los principales indicadores de ajuste de los 3 modelos generales establecidos, así como de sus variables fundamentales. Dado que entre los modelos hay diferencias también entre el número de ítems (variables medidas) y el número de factores (variables latentes) no parece legítimo establecer todas las comparaciones posibles, sino especialmente las mostradas en la tabla 28 (modelos con 30 ítems, idéntico modelo de medida de las variables medidas e idéntico número y definición de variables latentes).

Los resultados obtenidos parecen indicarnos que los 3 modelos (EM–1.2.; EM–2 y EM–3) permiten aceptables explicaciones de las relaciones estructurales establecidas. **El modelo 3**, más cercano a un modelo predictivo, con 3 variables exógenas correlacionadas y sólo 2 variables endógenas, parece menos aceptable teóricamente, por ser menos parsimonioso. En todo caso, es interesante observar en él la **plausibilidad del efecto mediacional de la variable latente «Evaluación–Exámenes».**

De los otros dos modelos (**EM–1.2.** y EM–2), parece mejor el primero, algo menos parsimonioso, pero **con mejores valores de ajuste** (similares indicadores de Bondad de ajuste en ambos modelos, pero mejor coeficiente de Determinación Total para el modelo EM–1) **lo que permite proponerlo como mejor modelo.**

En todo caso, no deben descartarse definitivamente los otros dos modelos, especialmente el **modelo EM–1.2.**, más parsimonioso (con 1 sola variable exógena y 4 endógenas) y que **presenta un plausible valor mediacional de la variable «Evaluación–Exámenes»**. Habrá que realizar estudios diferenciales en cada submuestra (en cada carrera, en cada tipo de materia, etc...) al objeto de comprobar que se mantienen estos resultados o por el contrario cambian en la línea de que cada modelo sea superior o inferior a otro en función de la submuestra utilizada.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abalde, E; De Salvador, X; González, R. y Muñoz, J.M. (1995). «*Análisis de la evaluación de la docencia universitaria por los alumnos en la universidad de la Coruña (1993–94)*». VII Seminario Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Valencia.

Abbot, R.D.; Wulff, D.H.; Nyquist, J.D.; Ropp, V.A. y Hess, C.W. (1990). «*Satisfaction with processes of Collecting Student Opinions about instruction: the student Perspectiva*». Journal of Educational Psychology, vol. 82 (2) (pp. 201–206).

Abrami, P.C.; Cohen, P.A. y D'apollonia, S. (1990). «*Validity of Student Ratings of Instruction: What we know and what do not*». Journal of Educational Psychology. 82 (2) (pp. 219–231).

Acherman, H. (1992). «*Evaluación de la calidad por el profesorado*». Actas del Congreso Internacional de Universidades. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

Apodaka, P. y Otros (1990). «*Experiencia evaluativa en la UPV/EHU: consideraciones en torno a la puesta en marcha de un proyecto*». Revista Española de Pedagogía nº 186 (pp. 327–336).

Arbizu, F. (1994). *La función docente del profesor universitario.* Universidad del País Vasco. Tesis Doctoral. Bizcaia.

Asensio, I.I. (1993). *La medida del clima en instituciones de educación superior.* Tesis Doctoral. Edit. Universidad Complutense. Madrid.

Baxter, E.P. (1991). «*The TEVAL Experience, 1983–1988: the impact of student evaluation of teaching scheme on university teachers*». Studies in Higher Education, nº 16 (pp. 151–178).

Benedito, V.; Cabrera, F; Hernández, F.; Mercade, F. y Rodríguez Espinar, S. (1989). «*La evaluación del profesor universitario*». Revista de Educación nº 290 (pp. 279–291).

Bollen, K.A. y Scott–Long, J. (Eds.). *Testing structural equation models.* Sage Pb. Newbury Park.

Borrego, A. (1992). «*Evaluación institucional universitaria: el nivel académico*». Actas del Congreso Internacional de Universidades. Universidad Complutense. Madrid.

Cajide, J. (1994). «*Análisis factorial confirmatorio de las características de la calidad docente universitaria*». Bordón 46 (4) (pp. 389–405).

Castejón, J.L.; Carda, R.H. y Vera, Mª. Y. (1991). *Enseñanza universitaria: diseño y evaluación. Cuestiones teóricas y estudio aproximativo.* Universidad de Alicante.

Centra, J.A. (1974). «*The relationship between student and alumni rating of teachers*». Educational and Psychological Measurement 34 (pp. 321–326).

Centra, J.A. (1977). «*Student ratings of instruction and the relationship to student learning*». American Educational Research Journal. 14 (pp. 17–24).

Centra, J.A. (1980). *Determining faculty performance.* Jossey–Bass. San Francisco.

Cohen, P.A. (1981). «*Student ratings of instruction and student achievement: a meta–analysis of multisection validity studies.* Review of Educational Research 51 (pp. 281–309).

Cowan, J. (1985). «*Effectiveness and efficiency in higher education*». Higher Education 14 (pp. 235–239).

Dalhllöf, W. (1990a). *Evaluation de l`enseignement: practiques et development. Vers nouveau modele.* OCDE: Centre pour la recherche et l'inovation dans Paris.

Dalhllöf, W. (1990b). «*Practice and evidence in the evaluation of teaching*». Ed. por Dalhllöf et al., en Report of the IMHE study group on Evaluation in Higher Education. OCDE. Paris (June 1990) (cop. 5; pp. 139–161).

Dalhllöf, W. (1990c). «*Towards a new model for the evaluation of teaching: an interactive process–centred appoach*». Ed. por Dahllöf et al, en Report of the IMHE study group on Evaluation in Higher Education. OCDE. Paris (June, 1990), (cap. 6, pp. 163–215).

Dunkin, M. y Barnes, J. (1986). «*Research on higher education*». En Wittrock, P.: Handbook of research on teaching. McMillan. New York. (pp. 754–777).

Entwistle, N. J. y Ramsden (1983). *Understading student learning*. Croom Helm. London.

Entwistle, N.J. y Tait, H. (1990). *Approaches to learning, evaluations of teaching, preferences for contrasting academic environments*». Higher Education. Nº 19 (pp. 169–194).

Escudero Escorza, T. (1989). «*Aproximación pragmática a la evaluación de la universidad*». Revista de Investigación Educativa. Vol. 7 (13) (pp. 93–112).

Escudero Escorza, T. (1993). «*Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria*». III jornadas nacionales de Didáctica Universitaria. Universidad de Gran Canaria (pp. 3–59).

Fernández Díaz, M.J. (1986). *Investigación evaluativa de instituciones universitaras*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense. Madrid.

Fernández, J. (1995). «*Metaevaluación del profesorado de la calidad docente*». Gaceta Complutense. Oct. 95 (nº 111) (pp. 16–19).

Fernández, M.R.; Jornet, J.M.; Pérez Carbonell, A. y González Such, J. (1995). «*Estudio del cuestionario de evaluación de la docencia a partir de las opiniones de los estudiantes: I y II cuestionario planteado; estudio metodológico y estudio factorial*». Comunicaciones al VII seminario de Modelos de Investigación Educativa. Valencia (pp. 300 a 308).

Franke–Wikberg, S. (1990). «*Evaluating education quality on the instructional level*». Higher Education Management, 2 (3) (pp. 271–292).

Frey, P.W.; Leonard, D.W. y Beatty, W.N. (1975). «*Student ratings of instruction: validation research*». American Educational Research Journal 12 (pp. 327–336).

García Garrido, J.L. (1992). «*El profesorado universitario: un análisis comparativo de los modelos de formación*». Actas del Congreso Internacional de Universidades. Universidad Complutense. Madrid.

García Ramos, J.M. (1986). «*Validez de constructo en el ámbito pedagógico*». Revista Española de Pedagogía. Nº 174 (pp. 535–554).

García Ramos, J.M. (1987). *El análisis factorial confirmatorio aplicado a la investigación pedagógica no-experimental*. Bordón, 267 (pp. 245–267).

García Ramos, J.M. (1988). *Modelos exploratorios y confirmatorios en la investigaión pedagógica no experimental*. Rev. CC. de la Educación nº 136. Oct–Dic. (pp. 423–450).

García Ramos, J.M. (1989). «*Evaluación de la eficacia docente*» En Pérez Juste y García Ramos: Diagnóstico, Evaluación y Toma de Decisiones (Cap. 22). Rialp. Madrid.

García Ramos, J.M. (1991). «*Recursos metodológicos en la evaluación de programas*». Bordón 43 (4). (pp. 461–476).

García Ramos, J.M.; Sánchez, F.; Albert, C. y Salord, M. (1993). *Proyecto Educativo del Centro Universitario Francisco de Vitoria*. Publicación del Centro Universitario Francisco de Vitoria. Madrid.

García Ramos, J.M. (1995). *La Evaluación Institucional a través del departamento de Recursos Humanos de una Institución Universitaria Privada*. Bordón 47(1), Enero–Feb. 1995 (pp. 17–30).

García Ramos, J.M. y Congosto, E. (1995). «*Un sistema de evaluación institucional en la universidad*». Comunicación al VII Seminario Nacional del Modelos de Investigación Educativa. Valencia (pp. 264–267).

García Ramos, J.M.; Fernández Díaz, M.J. y Congosto Luna, E. (1995). «*La evaluación de un modelo de tutoría académica en la universidad*». Comunicación al VII Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Valencia. (pp. 268–271).

García Ramos, J.M. (1997a). *Valoración de la Competencia Docente del Profesor Universitario. Una Aproximación Empírica.* Revista Complutense de Educación. Vol. 7 (3). Madrid.

García Ramos, J.M. (1997b). *Análisis factorial confirmatorio a la Valoración del Constructo Competencia Docente del Profesor Universitario.* Bordón. Vol. 49 (4) (pp. 361–391). Madrid.

Helmántica, (GRUPO de la Universidad de Salamanca) (1995). «*Elaboración de un instrumento de evaluación de las actitudes de los universitarios hacia la universidad, los alumnos y los profesores*». Comunicación al VII Seminario Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Valancia. (pp. 313–318).

Howard, R. D.; Nichols, J.O. y Gracie, L.W. (1987). «*Institutional research support of the self study*». En Muffo, J.A. y Mclaughlin, G.W. (1987. A primer on Institutional research. Air. Florida Univ. Florida.

Jordan, T.E. (1989). *Measurement and evaluation in higher education.* Falmer Press. London.

Jöreskog, K.G. (1974). «Analizing Psychological Data by structural analysis of Covariance Matrices». En D.H. Krahts, R. C. y otros (ed.): *Contemporary Developments in Mathematical Psychology.* (Vol. 2).

Jöreskog, K.G. (1977). «Structural equation model in the social sciences: specification, estimation and testing». En P.R. Krishanaiah (ed.). *Applications of statistics.* North–Holland, Amsterdan.

Jöreskog, K.G. y Sorböm, D. (1976). COFAMM. Confirmatory factor analysis with model modification. User´s Guide, Nacional Educational Resources. Chicago.

Jöreskog, K.G. y Sorböm, D. (1981). LISREL V: Analysis of linear structural relationship by method of maximum likelihood: user´s Guide. Internacional Educational Services, Chicago.

Jöreskog, K.G. y Sorböm, D. (1983). LISREL VI: Analysis of linear structural relationship by maximum likelihood and least square methods. International Educational services, Chicago.

Jöreskog, K.G. y Sorböm, D. (1988). PRELIS: A program for multivariate date screening and data summarization: A preprocessor for LISREL. Univ. of Uppsla, Suecia (2ª Ed.).

Jöreskog, K.G. y Sorböm, D. (1989). LISREL 7: A Guide to the Program and applications. Jöreskog–Sorböm (2ª Ed.).

Jöreskog, K.G. y Sorböm, D. (1991). LISREL 7.20. A guide to the program and applications. Jöreskog–Sorböm–SPSS.

Jornet, J.M. y Suárez (1988). *Evaluación de la docencia en Facultades de la Universidad de Valencia, a partir de las opiniones de los estudiantes.* Informes de investigación 3, 4, 5 y 6. Universidad de Valencia. Valencia.

Jornet, J.M. y Suárez, J.M. y González Such, J. (1989). «*Estudio de validación de un cuestionario de valoración de la docencia universitaria para estudiantes en un conjunto homogéneo de centros de la universidad de Valencia*». Revista de Investigación Educativa, 7 (13) (pp. 57–92).

Jornet, J.M.; González Such, J.; Suárez, J.M. y Pérez Carbonell, A. (1995) «*Análisis de la consistencia de cuestionarios de opinión de estudiantes para evaluaciones docentes*». Comunicación en VII Seminiario Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Valencia. (pp. 260–263).

Jornet, J.M. (1993). «*Enfoques de la evaluación universitaria*». III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Universidad de Gran Canaria (pp. 63–83).

L'hommedieu, R.; Menges, R.J. y Brinko, K.T. (1988). *The effects of student ratings feedback to college teachers: a meta–analysis and review of research*. Center for the teaching professions. Nortwestern University. Evanston.

L'hommedieu, R.; Menges, R.J. y Brinko, K.T. (1990). «*Methodological explanations for the modest effets of feedback from student ratings*». Journal of Educational Psychology, vol. 83 (2) (pp. 232–241).

Marlin, J.W. (1987). «*Student perception of end–of–course evaluation*». En Journal of Higher Education nº 58, 6.

Marsh, H.W. y Overall, J.V. (1981). «*The relative influence of course level, course type, and instructor on students evaluacions of college teaching*». American Educational Research Journal, 18 (pp. 103–112).

Marsh, H.W. y Hocevar, D.W. (1983). «*Confirmatory factor analysis of Multitrait–Multimethod matrices*». Journal of Educational Measurement 20 (231–248).

Marsh, H.W. (1982). «*SEEQ: a reliable, valid an useful instrument for collecting students evaluation of university teaching*». British Journal of Eductional Psychology. 52. (pp. 485–497).

Marsh, H.W. (1983). «*Multidimensional ratings of teaching effectiveness by student from different academic setting and their relation to student / course / instructor characteristics*». Journal of Educational Psychology 75 (pp. 750–766).

Marsh, H.W. (1984). «*Students evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and utility*». Journal of Educational psychology 76. (pp. 707–754).

Marsh, H.W. (1987). «*Students evaluations of university teaching*». Research findings methodological issues, and directions for future research. Internacional Journal of Educational Research, nº 11.

Marsh, H.W. (1993). «*The use of students evaluations and a individually structure intervention to enhance university teaching effectiveness*». Educational Research Journal, 30 (1) (pp. 217–251).

Martínez Arias, R. (1995). *Psiciometría: Teoría de los tests psicométricos y educativos*. Síntesis. Madrid.

Mateo, J. (1989). «*La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión*». En informes de investigación evaluativa nº 1. Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Universidad de Valencia. (pp. 13–30).

Mateo, M.A. y Fernández, J. (1992). «*Análisis confirmatorio de la estructura dimensional de un cuestionario para la evaluación de la calidad de la enseñanza*». Rev. de Investigaciones Psicológicas nº 11. Ed. Complutense. (pp. 73–82).

McKeachie, W.J. (1990) «*Research on College Teaching: the historical background*». Journal of Educational Psychology. Vol. 80 (2). (pp. 189–200).

Miguel, M. de (1988). «*Modelos de investigación sobre organizaciones educativas*». IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Santiago de Compostela. Publicado en R.I.E. (1989). (pp. 21–56).

Miguel, M. de (1990). «*Indicadores de calidad en la docencia universitaria*». Congreso sobre calidad de la Educación Universitaria. Puerto de Santa María. Cádiz.

Miguel, M. de (1991). «*Utilización de indicadores en la evaluación docente universitaria*». En Miguel, M. de; Mora, J.G. y Rodríguez Espinar, S. (1991). La evaluación de las Instituciones Universitarias. Secretaría General del Consejo de Universidades. Madrid.

Miller, R.I. (1987): *Evaluating faculty for promotion and tenure*. Jossey Bass. San Francisco.

Millman, J. (ed.) (1981). *Handbook of teacher evaluation*. Sage. Beverly Hills.

Mora, J.G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Consejo de Universidades. Madrid.

Mulaik, S.A. y Otros (1989). «*An evaluation of goodness of fit indices for structural equation models*». Psychological Bulletin, 105 (pp. 430–445).

Murray, H.G. (1984). «*The impact of formative and summative evaluation of teaching in North American Universities*». Assesment and Evaluation in Higher Education, nº 9. (pp. 117–132).

Neave, G. (1992). «*Hacia el gusto por la calidad: evaluación y universidad de masas*». Congreso Internacional de Universidades. Universidad Complutense. Madrid.

Orden, A. de la (1985). «*Modelos de evaluación universitaria*». Revista Española de Pedagogía. (pp. 169–170 y 521–537).

Orden, A. de la (1988). «*Calidad de los Centros Educativos. Asunto para un Congreso*». Bordón 40 (2).

Orden, A. de la (1992). «*Calidad y Evaluación de la Enseñanza Universitaria*». Actas del Congreso Internacional de Universidades. Universidad Complutense. Madrid.

Osoro, J.M. (1995). *Los indicadores de rendimiento en la evaluación institucional universitaria*. ICE. Universidad de Zaragoza. Zaragoza.

Pérez Juste, R. (1986). «*Análisis y valoración del modelo español de educación superior a distancia*». Revista de Investigación Educativa. Vol. 4 (7).

Pérez Juste, R. y García Ramos, J.M. (1989). *Diagnóstico, Evaluación y Toma de decisiones*. Rialp. Madrid.

Ramsden, P. (1991). «*A performance indicator of teaching quality in higher education*». *The experience questionnaire* [illegible]n Higher Education, nº 16 (pp. 129–150).

Ramsden, P. y Entwistle, N.J. (1981). «*Effects of academic departament on students approaches to studying*». Brittish Journal of Educational Psychology 51 (pp. 368–383).

Rodríguez Diéguez, J.L. (1992). «*Evaluación y formación del profesorado universitario: el caso español*». Actas del Congreso Internacional de Universidades. Universidad Complutense. Madrid.

Rodríguez Espinar, S. (1986). «*Predicción y explicación del rendimiento relativo en función de los factores de personalidad del H.S.P.Q.*». Investigación presentada al Concurso para la Cátedra de la Universidad de Barcelona. Barcelona.

Rodríguez Espinar, S. (1989). «*La evaluación del profesorado universitario. Análisis de la opinión del profesorado de la universidad de Barcelona*». En informes de Investigación Evaluativa nº 1. Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Universidad de Valencia. (pp. 211–235).

Rodríguez Espinar, S. (1990). «*Evaluación e innovación universitaria. ¿Por qué y para qué?*». En I. Coloquio Inernacional: La Pedagogía Universitaria. Un reto en la Enseñanza Superior. Universidad de Barcelona. (Oct. 1990). Barcelona.

Rodríguez Espinar, S. (1991a). «*Dimensiones de la calidad universitaria*». Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre la calidad de la educación universitaria. 6–8 de marzo. Puerto de Santa María. Cádiz.

Rodríguez Espinar, S. (1991b). «*Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional*». En, Miguel, M. de; Mora, J.G. y Rodríguez Espinar, S. (1991). La Evaluación de las Instituciones Universitarias. Secretaría General del Consejo de Universidades. Madrid.

Rodríguez Espinar, S. (1993). «*Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. Otro punto de vista*». III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (pp. 111–132).

Rodríguez Espinar, S. (1996): «*Evaluación institucional y planificación universitaria*». Ponencia en I. Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad de los Servicios en la Empresa. (Febrero 1996). Madrid.

Salvador, L. y Sanz, J.J. (1988). *Evaluación de la docencia 1987–88. Opiniones del Alumno.* Vicerrectorado de Ordenación Académica. Universidad de Cantrabria.

Sánchez Carrión, J. J. (1984). Introducción a las técnicas de análisis multivariante aplicadas a las CC. Sociales. C.I.S. Madrid.

Scott Long, J. (1987). *Confirmatory factor analysis.* Sage Univ. Paper. Nº 33. Beverly Hills. California.

Scott Long, J. (1987). *Covariance Structure Models.* Sage Univ. Paper. Nº 34. Beverly Hills. California.

Tanaka, J. S. (1993). «*Multifaceted conceptions of fit in structural equation models*». En Bullen, K.A. y Scott–Long, J. (ED.). Testing structural equation models. Sage Pb. News Bury Park.

Tejedor, F.J. (1985). «*Problemática de la enseñanza universitaria*». Revista de Investigación Educativa. Vol. 3 (6) (pp. 322–337).

Tejedor, F.J., Castro, C. y Mínguez, C. (1988). «*Evaluación del profesorado universitario por los alumnos*». Studia Pedagógica. nº 20 (pp. 73–134).

Tejedor, F.J. (1990). «*La evaluación del profesorado en la universidad de Santiago*». Revista Española de Pedagogía, nº 186 (pp. 337–362).

Tejedor, F.J. y Montero, L. (1990). «*Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario*». Revista Española de Pedagogía, nº 186. (pp. 260–279).

Tejedor, F.J. (1993). «*Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas*». III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. (pp. 85–109).

Tourón, J. (1989). *La validación de constructo: su aplicación al CEED, (cuestionario de evaluación de la eficacia docente).* Bordón 1989 (pp. 735–756).

Westerheijden, D.F. (1991). «*La evaluación de la universidad y su contexto político: gestión de la calidad y toma de decisiones en la educación superior*». En. Miguel, M. de; Mora, J.G. y Rodríguez, S. (1991). Evaluación de las Instituciones Universitarias. Secretaria General del Consejo de Universidades. Madrid.

Whitely, S. y Dayle, K.O. (1976). «*Implicit theories in student rating*». American Educatinal Research Journal, 13 (pp. 241–253).

Villa, A. y Morales, P. (1993). *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Nº 14 de Estudios y Documentos. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. Vitoria.

Wolf, R.L. (1992). «*La realidad actual de la universidad: un análisis de la calidad de la educación universitaria*». Actas del Congreso Internacional de Universidades. Universidad Complutense. Madrid.

TRABAJOS METODOLÓGICOS

Revista de Investigación Educativa, 1998, Vol. 16, n.º 1, págs. 187-205

COMPARACIÓN DE MÉTODOS ESTADÍSTICOS PARA LA EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DIFERENCIAL DE LOS ÍTEMS

Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez* y Gregorio Rodríguez Gómez***

* Área MIDE de la Universidad de Sevilla
** Área MIDE de la Universidad de Cádiz

RESUMEN

En este trabajo llevamos a cabo un estudio comparativo de cuatro métodos para la detección del funcionamiento diferencial de los ítems: el método delta, *uno de los más usados en el contexto de la teoría clásica, los métodos de las* diferencias de proporciones *y de* chi cuadrado sumado, *ambos basados en tablas de contingencia, y el* contraste de parámetros b *obtenidos al estimar la curva característica del ítem. Los datos utilizados corresponden a una prueba de comprensión de textos administrada a 519 alumnos de Educación Secundaria, y la variable diferenciadora de los grupos ha sido el sexo. Tras la aplicación de las diferentes técnicas, obtenemos una cierta convergencia entre los resultados alcanzados, dato que iría en contra de la hipotética superioridad de unos métodos sobre otros.*

ABSTRACT

A comparative study over four methods used to detect the differential item functioning is the focus of this paper. These methods are: the delta *method (frecuently used in the classic theory's context), the methods of* proportion's differences *and the chi square (both based on the contingency's table), and the* contrast of the b parameters, *obtained when stimating the caracteristic curve of the item. The data used has been accomplished from a test about text's comprehension administered to 519 Secondary Education's students, being sex the differencing variable of the groups. After the application of these different techniques, the results obtained are similar.*

INTRODUCCIÓN

Un tema que ha llegado a constituirse en foco de interés para investigadores y constructores de tests es el relativo al sesgo de los instrumentos de medida, tal y como refleja la profusión de trabajos que en los últimos años se han centrado en este tema. De acuerdo con el concepto habitualmente manejado, un instrumento de medida está sesgado cuando no ofrece la misma medida para dos sujetos o grupos de sujetos que cuentan con un nivel similar en el atributo medido, sino que sistemáticamente perjudica a alguno de ellos. Este mismo concepto podría trasladarse a cada uno de los ítems que componen el instrumento. Es decir, un ítem está sesgado cuando sujetos con la misma competencia y pertenecientes a distintas subpoblaciones no cuentan con el mismo grado de acierto al responder el ítem. El problema del sesgo representa un aspecto clave, no sólo desde el punto de vista social, dada la injusticia que representa para los colectivos que se ven perjudicados, sino también desde la óptica psicométrica, por el impacto negativo de los ítems sesgados sobre la validez de la prueba.

Ahora bien, no debe confundirse el sesgo del ítem con diferencias reales en el rendimiento de los grupos. El hecho de que hombres y mujeres, por ejemplo, tengan distinta tasa de aciertos en un ítem no significa que el ítem esté sesgado; puede ocurrir que el ítem discrimine entre ambos grupos por existir entre ellos una diferencia real en la capacidad medida. Al tratar de determinar el sesgo, lo que se persigue será precisamente separar las diferencias reales de las que son generadas por el propio instrumento de medida.

Generalmente, el estudio del sesgo de los ítems se ha vinculado a diferenciaciones de los sujetos desde el punto de vista social, cultural, racial, sexual, religioso, económico, geográfico: negros-blancos, mujeres-hombres, ricos-pobres,... Normalmente se alude a dos grupos, a los que se denomina grupo focal y grupo de referencia, que son respectivamente el grupo minoritario perjudicado o favorecido por el ítem y el grupo de comparación, respecto al cual se produce la diferencia observada en el grupo focal. También sería posible considerar el sesgo comparando grupos de similar tamaño o tomando más de dos grupos.

A veces, el sesgo se debe a la presencia de una variable que contamina la respuesta del individuo. Por ejemplo, si en un test de inteligencia incluimos una pregunta en la que se emplea un lenguaje complejo y elevado, ese elemento estará midiendo no sólo la inteligencia sino la capacidad de comprensión lectora de los sujetos, y resultará sesgado contra los sujetos poco competentes en comprensión lectora. Existen otras múltiples causas de sesgo de los ítems; en realidad, es difícil encontrar pruebas que no estén sesgadas.

La mejor forma de prevenir el sesgo en los ítems consiste en llevar a cabo un cuidadoso análisis del contenido de los mismos por parte de expertos. Sin embargo, cabe la posibilidad de realizar algunos análisis estadísticos mediante los cuales podemos detectar ítems que escaparon al examen previo. Los métodos para evaluar el sesgo se han basado en la comparación de la diferencia de respuesta en los dos grupos registrada para el ítem y la diferencia de respuesta que permanece constante a lo largo del test. Si se asume la unidimensionalidad del test, todos sus ítems miden el mismo cons-

tructo, y por tanto la diferencia en el grado de acierto en dos grupos distintos habría de mantenerse constante a lo largo de todos ellos. Si en un ítem se registran diferencias de acierto que se apartan de las que se dan en la globalidad de la prueba, podremos sospechar que se trata de un ítem con sesgo. Sin embargo, cabría la posibilidad de que todos los ítems contaran con un mismo sesgo y ese ítem destacara sobre los demás. Es decir, se podrían detectar ítems que resultan especialmente sesgados respecto al conjunto de ítems. Por este motivo resulta preferible, desde el punto de vista metodológico, hablar de técnicas para la evaluación del funcionamiento diferencial de los ítems. En la literatura psicométrica se suele recoger este concepto mediante la sigla DIF, que proviene de la expresión inglesa *Differential Item Functioning*.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

Existen múltiples métodos estadísticos para evaluar el DIF. Los estudios comparativos y las simulaciones dirigidos a determinar la eficacia de diferentes métodos han sido frecuentes en los últimos años (Cohen y Kim, 1993; Zwick y otros, 1994a, 1994b), y son innumerables las variantes propuestas o las adaptaciones a casos concretos, formuladas a partir de los métodos usados habitualmente (Diamond, 1992; Miller y Spray, 1993; Oshima y otros, 1994; Mazor y otros, 1994, 1995; Nandakumar, 1994; Pang y otros, 1994; Hanson y Feinstein, 1995,...).

A pesar de tales estudios, no existe acuerdo sobre qué métodos resultan más adecuados. Para algunos, los métodos clásicos se ven superados por las nuevas técnicas basadas en la teoría de respuesta a los ítems (TRI), mientras que otros ven en este tipo de procedimientos problemas conceptuales y exigencias teóricas que no siempre se cumplen en la práctica. En realidad, ningún método resulta suficiente por sí mismo. La primera de las directrices ofrecidas por Hambleton y otros (1993) de cara a llevar a cabo estudios sobre el DIF apunta en este sentido, afirmando que no existe un único método capaz de garantizar la detección de todos los ítems de un test afectados por un funcionamiento diferencial.

Ante la diversidad de opiniones, en este trabajo hemos pretendido llevar a cabo una comparación de distintos métodos a fin de comprobar la convergencia o, por el contrario, la discrepancia entre los resultados a que nos conducen. Con este objetivo, aplicaremos diferentes técnicas para la evaluación del DIF a los ítems de una prueba de comprensión de textos, examinando el posible sesgo que éstos presentan en función de la variable sexo. Hemos tomado el factor diferenciador sexo por ser ésta una variable comúnmente considerada en los estudios sobre DIF y por las ventajas prácticas que ofrece, ya que la diferenciación por sexos suele dar lugar a dos subgrupos de examinados de tamaño parecido, evitando que el reducido número de sujetos en alguno de ellos impida la aplicación de algunos métodos de análisis, basados en la TRI, que exigen contar con un mínimo tamaño muestral de cara a la estimación de parámetros.

Por tanto, se tratará de identificar, utilizando diferentes métodos de análisis, los ítems de la prueba que pudieran favorecer o perjudicar sistemáticamente a las alumnas (grupo focal) frente a los alumnos (grupo de referencia) al medir su capacidad para

la comprensión de textos. La comparación de los resultados nos permitirá valorar la coincidencia o discrepancia entre los diferentes métodos usados.

DATOS UTILIZADOS

Los datos utilizados en este estudio han sido extraídos de una investigación que tenía por objetivo la construcción de un test adaptativo computerizado (TAC), cuyo fin era medir la capacidad de los alumnos de Educación Secundaria para comprender información escrita en el área de Geografía e Historia (García y otros, 1993). Aquí hemos tomado una de las 49 pruebas en que fue fragmentado el banco inicial de ítems, de cara a su calibración conforme a un modelo logístico de 3 parámetros. La calibración de un banco de ítems para la construcción de un TAC requiere la aplicación previa de cada una de las pruebas en el formato convencional no adaptativo de lápiz y papel. Los datos obtenidos con una de estas pruebas son los que utilizaremos en la comparación de métodos para la evaluación del DIF.

La prueba consistía en la presentación de diversos textos históricos o relativos a temas de geografía física, humana y económica, que daban paso a la formulación de una serie de cuestiones o ítems sobre su contenido. En cada ítem se ofrecían cuatro opciones de respuesta, de las cuales una sola era correcta, funcionando las tres restantes como distractores. Las puntuaciones correspondientes a cada ítem fueron dicotómicas, asignando 1 en caso de acierto y 0 en caso de error, y la suma de todas ellas se tomó como puntuación alcanzada en la prueba.

El número de examinados ascendió a 519 sujetos, de los cuales 219 eran alumnos y 300 alumnas. Todos ellos cursaban estudios de BUP o niveles equivalentes de la nueva Educación Secundaria, en el I.B.Caballero Bonald, de Jerez de la Frontera, y en el I.E.S. José Luis Tejada, de El Puerto de Santa María, ambos en la provincia de Cádiz. La administración tuvo lugar en el segundo trimestre del curso académico 1994/95. Una vez eliminados, de cara a mejorar la calidad psicométrica de la prueba, los ítems que presentaban una dificultad (o facilidad) extrema y no alcanzaban un nivel mínimo de discriminación (correlación biserial puntual inferior a 0.30), el instrumento quedó constituido por 20 ítems, los cuales han sido objeto del presente estudio.

MÉTODOS PARA LA EVALUACIÓN DEL DIF

La identificación de los ítems afectados por DIF se ha realizado recurriendo a un total de cuatro métodos estadísticos. Hemos seleccionado el método delta, por tratarse de uno de los más ampliamente usados en el contexto de la teoría clásica, y también los métodos de la diferencia de proporciones y de chi cuadrado sumado, ambos basados en el análisis de tablas de contingencia. Por último, hemos considerado una técnica para la identificación del DIF basada en los modelos de la TRI; concretamente, se trata de la comparación estadística de los parámetros *b* obtenidos al estimar la curva característica del ítem para el grupo focal y el grupo de referencia. Tras un breve comentario sobre cada uno de los métodos, presentaremos los resultados obtenidos.

Método delta

Uno de los procedimientos más usados en el contexto de la teoría clásica es el método delta (Angoff, 1982; Angoff y Ford, 1973). El principio básico consiste en encontrar los ítems con mayor discrepancia entre los índices de dificultad calculados para los dos grupos. El método delta supone transformar las proporciones de acierto (índice de dificultad) para los dos grupos en puntuaciones delta (puntuaciones típicas derivadas, con media 13 y desviación típica 4). Por tanto, en primer lugar habrá que transformar los índices de dificultad (proporciones de acierto *p*) en puntuaciones z correspondientes al percentil *1-p* de la distribución normal y posteriormente trasladarla a la escala de las puntuaciones delta. Al obtener la puntuación z a partir de *1-p* y no a partir de *p*, conseguimos que las puntuaciones altas correspondan a los ítems de mayor dificultad y las puntuaciones bajas a los de menor dificultad. Los índices de dificultad (p_1 y p_2), las puntuaciones z_{1-p} correspondientes a los mismos (z_1 y z_2) y las puntuaciones delta (Δ_1 y Δ_2) para los 20 ítems de la prueba aparecen recogidos en la tabla 1.

Tabla 1

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL MÉTODO DELTA

Item	p_1	p_2	z_1	z_2	Δ_1	Δ_2	d
1	0.75	0.66	-0.67	-0.41	10.32	11.36	—.24
2	0.50	0.34	0.00	0.41	13.00	14.64	—.74
3	0.15	0.22	1.04	0.77	17.16	16.08	.66
4	0.86	0.75	-1.08	-0.67	8.68	10.32	—.51
5	0.79	0.74	-0.81	-0.64	9.76	10.44	.01
6	0.79	0.71	-0.81	-0.55	9.76	10.80	—.21
7	0.24	0.21	0.71	0.81	15.84	16.24	—.15
8	0.52	0.43	-0.05	0.18	12.80	13.72	—.30
9	0.34	0.34	0.41	0.41	14.64	14.64	.15
10	0.76	0.76	-0.71	-0.71	10.16	10.16	.39
11	0.59	0.56	-0.23	-0.15	12.08	12.40	.10
12	0.38	0.34	0.31	0.41	14.24	14.64	—.07
13	0.92	0.92	-1.41	-1.41	7.36	7.36	.54
14	0.54	0.52	-0.10	-0.05	12.60	12.80	.14
15	0.48	0.34	0.05	0.41	13.20	14.64	—.63
16	0.36	0.34	0.36	0.41	14.44	14.64	.04
17	0.29	0.28	0.55	0.58	15.20	15.32	.05
18	0.37	0.35	0.33	0.39	14.32	14.56	.02
19	0.23	0.21	0.74	0.81	15.96	16.24	—.09
20	0.58	0.57	-0.20	-0.18	12.20	12.28	.23

Las puntuaciones delta de cada ítem son representadas gráficamente situando en abscisas la puntuación en uno de los grupos, y en ordenadas la puntuación alcanzada en el otro. De este modo, conseguimos un gráfico formado por tantos puntos como ítems posee el test (ver más adelante figura 1). Esta nube de dispersión tendrá la forma de una elipse; cuando los grupos provienen de una misma población, la elipse se estrechará aproximándose a una recta. Si los puntos se encuentran en línea recta, podemos afirmar que los ítems son insesgados, estando sesgados aquéllos que se apartan considerablemente de ella. No obstante, como afirma Muñiz (1992), el hecho de que los ítems se sitúen en línea recta no implica ausencia de sesgo. Podríamos pensar que una línea recta por debajo de la diagonal representa un sesgo contra el grupo representado en ordenadas, mientras que una recta por encima de la diagonal supondría un sesgo contra el grupo representado en abscisas. En realidad, el método delta evalúa la discrepancia entre sesgos, detectando aquellos ítems que se apartan en este rasgo de los restantes que constituyen la prueba.

Se han propuesto índices que permiten caracterizar el sesgo de los ítems sin necesidad de basarnos exclusivamente en la inspección visual del gráfico. Globalmente, el ajuste de los puntos a la recta puede valorarse a partir de la correlación de Pearson entre los dos grupos de puntuaciones delta. En este caso, el valor de la correlación asciende a 0.97, indicando un buen ajuste y por tanto un bajo DIF. Sin embargo, más que una consideración global sobre los 20 ítems de la prueba, nos interesa caracterizar a cada uno de ellos particularmente. Un modo de hacerlo se basa en calcular la distancia de cada punto al eje principal de la elipse, de forma que cuanto más grande sea esta distancia mayor será el sesgo del ítem en relación a los otros. Para calcularla, siguiendo a Angoff y Ford (1973), partimos del eje principal de la elipse, cuya ecuación corresponderá a la recta

$$\Delta_2 = a \cdot \Delta_1 + b$$

donde los valores de las constantes a y b son

$$a = \frac{S^2_{\Delta_1} - S^2_{\Delta_1} + \sqrt{(S^2_{\Delta_2} - S^2_{\Delta_1})^2 + 4 \cdot r^2_{\Delta_1\Delta_2} - S^2_{\Delta_1} - S^2_{\Delta_2}}}{2 \cdot r_{\Delta_1\Delta_2} \cdot S_{\Delta_1} \cdot S_{\Delta_2}}$$

$$b = \bar{\Delta}_2 - a \cdot \bar{\Delta}_1$$

El índice de distancia para un ítem j, cuyas puntuaciones delta en ambos grupos son D_{1j} y D_{2j} respectivamente, vendrá expresado por:

$$d = \frac{a \cdot \Delta_{1j} - \Delta_{2j} + b}{\sqrt{a^2 + 1}}$$

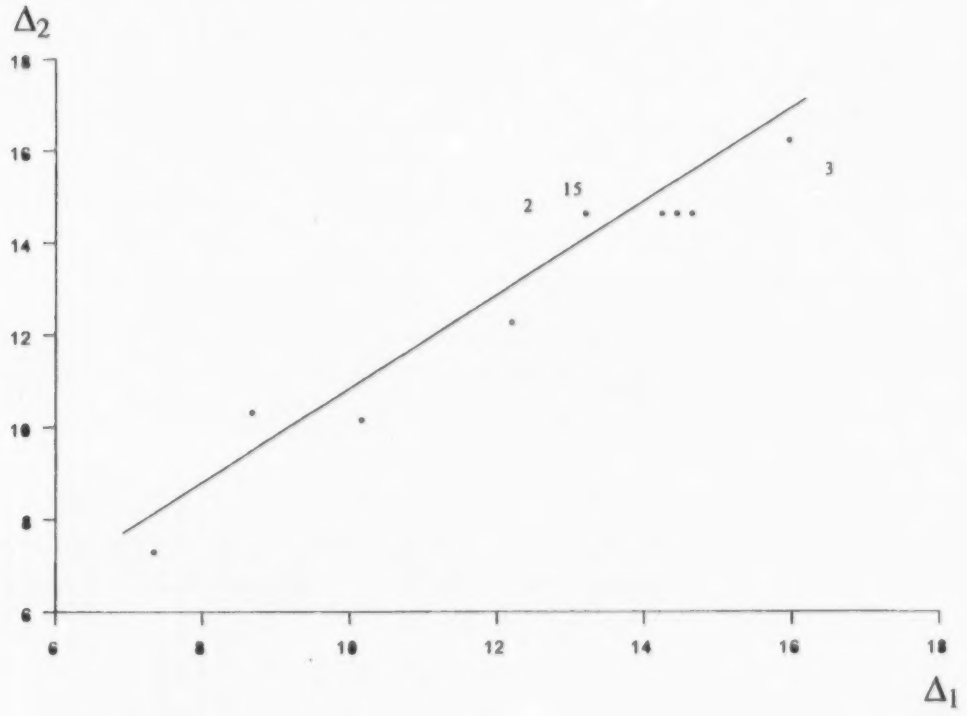
La ecuación para el eje mayor de la elipse que forman los puntos del diagrama de dispersión ha sido determinada en el caso de la prueba que nos ocupa, obteniendo como resultado:

$$\Delta_2 = 0.91 \cdot \Delta_1 + 1.57$$

En la figura 1, este eje ha sido trazado sobre el diagrama de dispersión para las puntuaciones delta, etiquetando por medio de su número a los ítems que más se distancian del eje.

Figura 1

DIAGRAMA DE DISPERSIÓN PARA LAS PUNTUACIONES DELTA, EJE MAYOR DE LA ELIPSE Y PUNTOS MÁS DISTANCIADOS DEL EJE



Calculando la distancia al eje para todos los ítems tenemos una visión global y podemos establecer, siguiendo criterios meramente descriptivos, puntos de corte a partir de los cuales descartar ítems que consideramos especialmente sesgados. Las distancias *(d)* quedaron recogidas en la tabla 1 mostrada anteriormente. Fijando en 0.60 el nivel de corte, los ítems que mayor DIF presentan son, en este orden, los números 2, 3 y 15. El signo positivo asociado a la distancia *d* indica que el ítem favorece al grupo focal, mientras que las distancias negativas corresponden a ítems que lo perjudican.

Una modificación propuesta por Camilli y Sephard (1994) al método de Angoff consiste en realizar una segunda estandarización de los índices de dificultad. En lugar de calcular la distancia de los puntos a la recta, tomamos las puntuaciones $z_{1\text{-}p}$ y las estandarizamos respecto al grupo, a partir de la media y la desviación típica del conjunto de puntuaciones $z_{1\text{-}p}$. Es decir, la nueva puntuación z^* correspondiente a una puntuación z se obtendrá, por tanto, como:

$$z^* = \frac{z - \mu_z}{\sigma z}$$

donde μ_z es la media de las puntuaciones $z_{1\text{-}p}$ para todos los ítems de la prueba, y σ_z la desviación típica de las mismas. La diferencia $z_1^* - z_2^*$ entre las puntuaciones obtenidas para un mismo ítem en los grupos focal y de referencia puede ser tomada como medida del DIF. No obstante, el cálculo de este valor no altera el resultado obtenido basándonos en la distancia al eje; de nuevo, los valores más altos para la diferencia entre puntuaciones z estandarizadas corresponden a los ítems 2, 3 y 15, donde $z_1^* - z_2^*$ asciende a –0.48, 0.50 y –0,41 respectivamente.

Método de la diferencia de proporciones

Este método, propuesto por Dorans y Kurlick (1983, 1986), se basa en el cálculo de la diferencia de proporciones en cada uno de los niveles en que previamente son subdivididos ambos grupos. Suponiendo que hemos dividido los grupos en k niveles de capacidad, podemos calcular la diferencia en la proporción de aciertos para cada uno de esos niveles. Si p_{2j} y p_{1j} son las proporciones de acierto en los grupos focal y de referencia para el nivel de capacidad j, la diferencia de proporciones vendrá dada por:

$$\Delta p_j = p_{2j} - p_{1j}$$

A partir de la suma ponderada de las diferencias de proporciones en los k niveles, se puede calcular el estadístico:

$$DPE\text{-}DIF = \frac{\sum_{j=1}^{k} w_j \Delta p_j}{\sum_{j=1}^{k} w_j}$$

donde el coeficiente de ponderación w_j puede adoptar diferentes valores, según los propósitos de la investigación (Dorans y Holland, 1993). Se recomienda el uso de n_{2j} o

frecuencia en *j* de los sujetos del grupo focal, pues de esta manera se da más peso a las diferencias de proporciones registradas en niveles de capacidad donde los sujetos del grupo focal son más numerosos.

Los valores del estadístico DPE-DIF están comprendidos entre –1 y 1. Siguiendo las pautas de interpretación ofrecidas por Dorans y Holland (1993), cuando encontramos valores que se sitúan, en valor absoluto, por debajo de 0.05, podemos afirmar la inexistencia de un funcionamiento diferencial de los ítems; valores absolutos comprendidos entre 0.05 y 0.10 no son preocupantes, aunque aconsejan una inspección de los ítems; y valores por encima de 0.10, en valor absoluto, hacen necesario un cuidadoso examen. Los valores positivos indicarán una ventaja para el grupo focal, mientras que los negativos reflejan una desventaja para este grupo.

La aplicación de este método a los ítems de la prueba analizada se ha basado en la división de los grupos en 6 niveles de capacidad. Todos los intervalos creados poseen una amplitud de 3 unidades. La frecuencia de sujetos en cada nivel de dificultad, tanto para el grupo focal como para el grupo de referencia, aparece recogida en la tabla 2.

Tabla 2

NÚMERO DE SUJETOS INCLUIDOS EN CADA NIVEL DE CAPACIDAD

Niveles	G. Referencia	G. Focal
1-3	3	5
4-6	29	48
7-9	63	110
10-12	63	82
13-15	43	37
16-18	18	18

Los valores de las proporciones de acierto en cada nivel, así como el estadístico DPE-DIF calculado para cada uno de los ítems, aparecen en la tabla 3. Considerando afectados de DIF aquellos ítems en los que el estadístico calculado se aproxima o supera en valor absoluto la cota de 0.10, este método señala a los números 2, 3, 4 y 15, de entre los cuales únicamente el ítem 3 favorece al grupo focal, de acuerdo con el signo positivo asignado.

Método de chi cuadrado sumado

Uno de los métodos basado en el estadístico χ^2, es el debido a Camilli (1979). Para cada ítem, se parte de la construcción de tablas referidas a cada nivel de capacidad, en la que se presentan las frecuencias de acierto y error para los grupos focal y de referencia (ver tabla 4).

Tabla 4

TABLA DE CONTINGENCIA PARA EL ÍTEM i Y EL INTERVALO j

		Puntuación en el ítem i		
		Acierto (1)	Error (0)	
Grupo	Referencia	A_j	B_j	n_{Rj}
	Focal	C_j	D_j	n_{Fj}
		m_{1j}	m_{0j}	T_j

Los valores A_j, B_j, C_j y D_j representan las respectivas frecuencias en el intervalo j-ésimo al que se refiere la tabla. Los valores m_{Aj} y n_{Aj} son frecuencias marginales, y el valor T_j se corresponde con la frecuencia total en el nivel de capacidad considerado. A partir de esta tabla es posible calcular el estadístico χ^2_j, de acuerdo con la siguiente expresión:

$$\chi^2_j = \frac{T_j \cdot (A_j D_J - B_j C_j)^2}{n_{Rj} - n_{Fj} - m_{1j} - m_{0j}}$$

La suma de los valores χ^2_j obtenidos para los k niveles de capacidad se distribuyen según k grados de libertad. Bastará comparar con el correspondiente valor crítico para decidir sobre la hipótesis nula de no existencia de DIF.

Utilizando los mismos intervalos de capacidad considerados al aplicar el método de la diferencia de proporciones, hemos calculado los correspondientes valores χ^2_j, y a partir de éstos el valor de chi-cuadrado sumado de Camilli (χ^2_c). Todos ellos se recogen en la tabla 5. En el caso de ítems muy fáciles o muy difíciles no es posible calcular el valor de χ^2_j en los intervalos de capacidad extremos, dado que existen celdas vacías o con frecuencias esperadas muy bajas. Los ítems en los que afirmamos la existencia de DIF serán aquéllos para los cuales el valor de χ^2_c supera al valor crítico χ^2, que para un nivel de significación α=0.05 adopta los valores 5.99, 7.82 y 9.49 en los casos de 2, 3 y 4 grados de libertad respectivamente. Tales ítems han sido marcados en la tabla 5 mediante la colocación de un asterisco junto al valor de χ^2_c.

Tabla 3

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL MÉTODO DE LA DIFERENCIA DE PROPORCIONES

Ítem	Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3		Nivel 4		Nivel 5		Nivel 6		$\Sigma(n_j \cdot \Delta_p) / \Sigma n_j$
	p_1	p_2	p_1	p_2	p_1	p_2	p_1	p_2	p_1	p_2	p_1	p_2	
1	.000	.000	.551	.354	.587	.554	.825	.817	.930	.837	1.000	1.000	—.06
2	.333	.000	.137	.083	.317	.272	.476	.390	.860	.486	1.000	.888	—.11
3	.000	.000	.000	.062	.047	.109	.095	.158	.302	.513	.611	1.000	.10
4	.333	.600	.586	.645	.873	.681	.920	.743	.907	.945	1.000	1.000	—.10
5	.000	.200	.586	.625	.746	.736	.809	.719	.930	.891	.944	1.000	—.02
6	.333	.000	.586	.458	.682	.709	.873	.731	.930	.918	1.000	.888	—.06
7	.000	.000	.137	.020	.111	.163	.158	.195	.348	.405	.888	.722	.01
8	.000	.000	.103	.166	.460	.409	.619	.597	.697	.702	.722	.111	—.05
9	.333	.200	.241	.125	.269	.272	.365	.304	.372	.540	.611	1.000	.01
10	.000	.200	.551	.583	.634	.718	.825	.829	.930	.891	.944	.944	.04
11	.333	.400	.310	.208	.349	.500	.698	.670	.837	.648	.944	1.000	.01
12	.000	.000	.000	.062	.238	.190	.460	.451	.558	.648	.833	.944	.01
13	.333	.400	.827	.708	.873	.936	.968	1.000	.976	1.000	1.000	1.000	.02
14	.000	.200	.103	.250	.396	.390	.634	.646	.767	.756	.888	1.000	.03
15	.000	.000	.172	.104	.190	.209	.666	.390	.697	.621	.888	.944	—.09
16	.333	.000	.137	.270	.254	.236	.349	.353	.534	.621	.722	.666	.02
17	.000	.000	.069	.125	.190	.154	.222	.317	.465	.486	.833	.777	.02
18	.333	.200	.103	.208	.381	.254	.365	.402	.418	.405	.611	.944	.00
19	.333	.000	.103	.166	.095	.127	.254	.207	.279	.189	.611	.833	.01
20	.000	.200	.241	.187	.381	.381	.650	.743	.883	.973	.944	1.000	.03

Tabla 5

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL MÉTODO DE CHI CUADRADO SUMADO

Ítem	χ^2_2	χ^2_3	χ^2_4	χ^2_5	χ^2_c
1	2.881	.175	.016	.	3.07
2	.	.390	1.075	12.946	14.42 *
3	.	1.911	1.253	3.695	6.86
4	.273	7.840	7.561	.	15.67 *
5	.114	0.019	1.576	.	1.71
6	1.182	.134	4.335	.	5.65
7	.	.893	.320	.271	1.48
8	.590	.429	.068	.002	1.09
9	1.744	.001	.583	2.280	4.61
10	.073	1.293	.003	.	1.37
11	1.012	3.687	.126	3.771	8.60
12	.	.541	.011	.678	1.23
13	1.383	2.029	.	.	3.41
14	2.475	.005	.020	.012	2.51
15	.745	.086	10.893	.514	12.24 *
16	1.856	.067	.003	.612	2.54
17	.	.370	1.604	.036	2.01
18	1.417	3.044	.209	.014	4.69
19	.590	.402	.441	.887	2.32
20	.318	.000	1.480	.	1.80

Método del contraste de parámetros

Los métodos de estudio del sesgo basados en la TRI son muy populares entre los investigadores. La idea de partida es que si la probabilidad de acertar un ítem es similar para los sujetos del grupo focal y del grupo de referencia, entonces las respectivas curvas características del ítem en ambos grupos han de ser también similares. En consecuencia, no deben existir diferencias significativas entre las áreas delimitadas por las correspondientes CCI o entre los parámetros que describen a las curvas para los grupos focal y de referencia. Los métodos para comprobar la significación estadística de las diferencias entre parámetros son variados. Aquí llevaremos a cabo un contraste estadístico para la diferencia de parámetros *b* estimados en cada grupo, siguiendo el procedimiento que describimos a continuación.

Si denominamos b_F al parámetro *b* para el grupo focal y b_R al parámetro *b* para el grupo de referencia, someteremos a contraste la hipótesis nula de igualdad frente a la hipótesis alternativa que afirma la existencia de diferencias.

$$H_0: \Delta b = b_F - b_R = 0$$
$$H_1: \Delta b = b_F - b_R \neq 0$$

El estadístico de contraste utilizado (Lord, 1980) es el cociente entre la diferencia de parámetros y el error típico para las diferencias. Teniendo en cuenta que este error típico es

$$S_{\Delta b} = \sqrt{S^2_{b_F} + S^2_{b_R}}$$

el estadístico de contraste será:

$$z_b = \frac{b_F - b_R}{\sqrt{S^2_{b_F} + S^2_{b_R}}}$$

que se distribuye normalmente N(0,1). La consulta de una tabla de valores para la distribución normal nos permitirá conocer la significación estadística en este contraste.

En esta prueba se requiere que los parámetros estimados en ambos grupos se encuentren en una misma métrica, antes de que la comparación se lleve a efecto. El procedimiento utilizado para obtener el valor z_b a partir de parámetros b_F y b_R expresados en una misma métrica ha sido el siguiente:

a) Calibrar los ítems en el grupo de referencia, asumiendo un modelo logístico de 3 parámetros, y determinar los parámetros *b* y el error típico de los mismos. En la estimación de parámetros hemos adoptado el método de máxima verosimilitud marginal, debido a Bock y Lieberman (1970), e implementado mediante el programa XCALIBRE (Assessment Systems Corporation, 1995).
b) Calibrar los ítems en el grupo focal, tomando los parámetros del grupo de referencia y sus errores típicos como definición de la métrica común. El método para la equiparación de parámetros ha sido el de la media y la desviación típica. Estudios basados en simulación han comprobado que, para muestras suficientemente amplias, el método de la media y la desviación típica y el método basado en la curva característica del test conducen a resultados similares en la posterior detección del DIF (Kim y Cohen, 1992).
c) Calcular la medida DIF como diferencia entre los parámetros *b* de ambos grupos y valorar la significación de la diferencia.

La tabla 6 muestra los valores obtenidos para los parámetros b en los grupos focal y referencia, expresados en una métrica común, así como los errores típicos para los mismos. La última columna de esta tabla recoge el valor del estadístico de contraste Z_b. Como puede apreciarse, fijando un nivel de significación α=0.01 (valores críticos $z_{\alpha/2}=\pm 2.57$) únicamente la diferencia correspondiente al ítem 2 resulta estadísticamente significativa. No obstante, si hubiéramos sido menos restrictivos (α=0.05 y valores críticos $z_{\alpha/2}=\pm 1.96$) las diferencias de parámetros para ítems como el 3 y el 15, cuyo DIF fue detectado por métodos anteriores, también habrían resultado significativas. Los signos unidos a los valores del estadístico de contraste resultan coincidentes con los que adoptaban indicadores utilizados en otros métodos.

Tabla 6

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL MÉTODO DE LA DIFERENCIA DE PARÁMETROS

Ítem	b_F	b_R	S_{bR}	S_{bR}	Z_b
1	-0.59	-0.72	.141	.163	—.60
2	1.47	0.65	.222	.163	-2.98
3	1.68	2.58	.220	.380	2.05
4	-1.13	-1.56	.164	.186	-1.73
5	-1.15	-1.04	.173	.180	.44
6	-0.89	-1.04	.157	.167	—.65
7	2.29	2.00	.313	.266	—.71
8	1.53	0.67	.284	.204	-2.46
9	1.50	2.23	.222	.342	1.79
10	-1.24	-0.80	.159	.158	1.96
11	0.17	0.15	.172	.150	—.09
12	1.17	1.25	.184	.203	.29
13	-2.48	-2.04	.193	.203	1.57
14	0.27	0.39	.152	.160	.54
15	1.26	0.67	.195	.166	-2.30
16	1.75	1.71	.263	.254	—.11
17	1.96	1.88	.275	.260	—.21
18	1.58	1.90	.238	.289	.85
19	2.37	2.37	.321	.343	.00
20	-0.11	0.17	.123	.151	1.44

COMPARACIÓN DE RESULTADOS

Tras la aplicación de los diferentes métodos para la identificación de ítems que presentan DIF, vamos a calibrar el grado de acuerdo existente entre los resultados logrados con cada uno de ellos. La tabla 7 presenta una síntesis comparativa de las técnicas aplicadas, indicando que todos los ítems detectados lo son al menos por dos de las cuatro técnicas aplicadas. Además, los cuatro procedimientos de análisis han señalado el ítem 2 como ítem afectado de DIF y existe también amplio acuerdo en torno al ítem 15. A esto podemos sumar la coincidencia en el signo del sesgo, en los casos en que éste es considerado. Así, las tres técnicas que informan sobre el sentido del sesgo (métodos delta, de la diferencia de proporciones y del contraste de parámetros) convergen al indicar que los ítems 2, 4 y 15 perjudican a los examinados pertenecientes al grupo focal, mientras que el ítem 3 los favorece.

Los criterios establecidos para considerar un ítem sesgado pueden llegar a ser un tanto arbitrarios. En el caso del método delta, hemos fijado una distancia mínima de 0.60 al eje mayor de la elipse, aunque no existe ningún motivo que nos impidiera haber tomar un nivel inferior o superior como punto de corte. Los métodos de chi cuadrado sumado y del contraste de parámetros requieren que el analista fije un nivel de significación para decidir cuándo un ítem presenta DIF. También el método de la diferencia de proporciones deja un tanto abiertas las pautas o criterios de decisión. Por estas razones, más que etiquetar a los ítems como afectados o no afectados por un funcionamiento diferencial, consideramos adecuado hablar del grado en que presentan este rasgo.

Tabla 7

ÍTEMS QUE PRESENTAN FUNCIONAMIENTO DIFERENCIAL, DE ACUERDO CON LOS CUATRO MÉTODOS UTILIZADOS

Método	Ítem			
	2	3	4	15
Método delta (Angoff y Ford, 1973)	*	*		*
Diferencia de proporciones (Dorans y Kurlick, 1983,1986)	*	*	*	*
Chi-cuadrado sumado (Camilli, 1979)	*		*	*
Contraste de parámetros b (Lord, 1980)	*			

Cada uno de los métodos usados proporciona índices que pueden ser tomados como medidas del grado en que el ítem está afectado por DIF: la distancia al eje de la elipse (método delta), el estadístico DPE-DIF (método de la diferencia de proporciones), el valor medio que alcanza c^2_i en los distintos tramos de capacidad en que son divididos los grupos (método de chi cuadrado sumado) o el valor z_b (método del contraste de parámetros). En consecuencia, un estudio de la convergencia entre los distintos métodos podría apoyarse en la correlación que se da entre los respectivos indicadores de DIF, tomados todos ellos en valores absolutos. De este modo, podríamos obtener una medida de la convergencia entre métodos incluyendo en su cálculo a todos y cada uno de los 20 ítems que constituyen la prueba. La matriz de correlaciones intermétodos aparece en la tabla 8, reflejando una moderada o incluso alta convergencia entre los resultados a los que nos conduce cada método.

Tabla 8

CORRELACIONES ENTRE LOS VALORES DEL DIF ESTIMADOS POR DIFERENTES MÉTODOS

	Método delta	Diferencia de proporciones	Chi-cuadrado	Contraste de parámetros
Método delta	1.0000			
Diferencia de proporciones	.8455	1.0000		
Chi-cuadrado	.7129	.7661	1.0000	
Contraste de parámetros	.8561	.8561	.5147	1.0000

Los valores de la correlación de Pearson indican que las medidas de DIF obtenidas a partir del método delta son las que mayor covariación registran con las resultantes de los demás métodos, obteniéndose correlaciones de 0.8561, 0.8455 y 0.7129 con los métodos del contraste de parámetros, de la diferencia de proporciones y de chi cuadrado respectivamente. La correlación más elevada se ha registrado entre el método delta y el método de contraste de parámetros *b*. La coincidencia entre los resultados alcanzados por uno y otro método se confirma si tenemos en cuenta que el método delta destacaba a los ítems 2, 3 y 15 como los que registraban mayor DIF, y estos tres elementos se encuentran también entre los cuatro ítems que presentan una mayor diferencia de parámetros *b*.

CONCLUSIÓN

El desarrollo de los métodos para la evaluación del DIF ha surgido como respuesta a la necesidad de identificar ítems que presentan sesgo. No obstante, las técnicas ideadas cuentan con limitaciones que debemos tener presentes. En el caso del método delta, una crítica habitual es la posible confusión entre dificultad y discriminación. La dificultad diferencial no permanecerá constante a lo largo de los ítems de una prueba, a menos que todos presenten un mismo nivel de discriminación. Es posible que los ítems identificados por un funcionamiento diferencial se caractericen en realidad por un alto poder de discriminación. Por otra parte, el que todos los puntos representados en el gráfico se alineen supone ausencia de DIF, pero ello no implica ausencia de sesgo; cabría la posibilidad de que todos los ítems estén igualmente sesgados. Al aplicar este método tendríamos que partir del supuesto de que la mayoría de los ítems son carentes de sesgo. En general, los métodos basados en la teoría clásica, presentan un problema circular: para la valoración del sesgo es preciso partir de diferentes niveles de capacidad medidos por el propio test, pero si éste presenta sesgo, tales niveles no serían una referencia válida.

Los métodos basados en la TRI salvan este problema, al apoyarse en la comparación de las curvas características del ítem estimadas para cada subgrupo, en lugar de tomar índices de dificultad o proporciones de aciertos. Sin embargo, y a pesar de que se ha demostrado la utilidad práctica de estos métodos, existe en ellos una contradicción teórica: si se asume que la estimación de parámetros es invariante respecto de los sujetos, resultaría imposible que dos submuestras generasen dos curvas diferentes. Como afirman Muñiz y Hambleton (1992), la realidad es más boscosa que la teoría y lo cierto es que, a pesar de unas bases teóricas no todo lo sólidas que se desearía, estos métodos detectan con buena precisión los ítems sesgados.

Tal vez la discusión sobre la superioridad de unos métodos u otros pueda resultar estéril a la luz de resultados como los obtenidos en este trabajo. El alto grado de coincidencia en los valores a los que nos conducen los métodos para la evaluación del DIF bien nos permitiría su utilización indistinta. En particular, en el caso aquí estudiado, la convergencia entre las medidas DIF obtenidas mediante el método delta (el más usado en el contexto clásico) y el contraste de parámetros *b* ponen de manifiesto que los planteamientos apoyados en la teoría clásica y en la TRI no son, en la práctica, tan alejados como pudiera parecer. Con ligeras discrepancias, los diferentes métodos nos llevan a soluciones bastante similares, y de confirmarse este tipo de resultados en el análisis de otros casos, la elección de uno u otro podría basarse más en criterios de operatividad o preferencias personales que en la pretendida superioridad de algunos de ellos.

Por ejemplo, al elegir los métodos basados en la TRI, podríamos tener presentes los inconvenientes prácticos que se asocian a éstos, pues precisan muestras relativamente amplias para conseguir una suficiente bondad de ajuste en la estimación de parámetros, y requieren de cálculos complejos y procedimientos sofisticados. Ambas razones podrían limitar su utilización frente a los restantes métodos, más intuitivos y con menos exigencias en cuanto a tamaño muestral o esfuerzo de cálculo.

A pesar de todo, aunque los métodos coincidan en señalar cuáles son los ítems que presentan DIF, es difícil interpretar las razones del mismo. Todos estos métodos cuentan con el inconveniente de no ofrecer pistas para la interpretación de las causas que originan el posible sesgo. De ahí que un posterior análisis lógico de la redacción y el contenido del ítem sean imprescindibles de cara a mejorar el reactivo o decidir su exclusión del instrumento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angoff, W.H. (1982). Uses of difficulty and discrimination indices for detecting item bias, en R.A. Berk (Ed.) *Handbook of methods for detecting item bias*. Baltimore, John Hopkins University Press.

Angoff, W.H. y Ford, S.F. (1973). Item-race interaction on a test of scholaastic aptitude, en *Journal of Educational Measurement*, 10, 95-105.

Assesment Systems Corporations (1995). *XCALIBRE. Marginal maximum likelihood estimation program for the 2-and 3-parameter IRT model. Version 1.00*. St. Paul, MN: Autor.

Bock, R.D. y Lieberman, M. (1970). Fitting a response model to n dichotomously scored items, en *Psychometrika*, 35, 179-197.

Camilli, G. (1979). *A critique of the chi-square method of assessing item bias*. University of Colorado, Laboratory of Educational Research.

Camilli, G. y Sephard, L.A. (1994). *Methods for identifying biased test items*. Thousand Oaks, California, Sage Publications.

Cohen, A.S. y Kim, S.H. (1993). A comparison of Lord's chi-square and Raju's area measures in detection of DIF, en *Applied Psychological Measurement*, 17, 39-52.

Diamond, J.J. (1992). A Graphic Procedure for Studying Differential Item Functioning, en *Journal of Experimental Education*, 60 (4), 351-57.

Dorans, N.J. y Holland, P.W. (1993). DIF detection and description: Mantel-Haenszel and standardization. En P.W. Holland y H. Wainer (Eds.), *Differential item functioning*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

Dorans, M.J. y Kurlick, E.M. (1983). *Assessing unexpected differential item performance of female candidates on SAT and TSWE forms administered in December 1977: an application of standardization approach. Princeton, New Jersey, Educational Testing Service.*

Dorans, M.J. y Kurlick, E.M. (1986). Demonstrating the utility of the standardization approach to assessing unespected differential item performance on the Scholastic Aptitude Test, en *Journal of Educational Measurement*, 23, 355-368.

García, E. (Dir.) (1993). *Los Tests Adaptativos Computerizados (TACs): su aplicación al Area de Geografía, Historia y Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Proyecto aprobado por el CIDE en el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación. Convocatoria 1993.

Hambleton, R.K. y otros (1993). Advances in the detection of differentially functioning test items, en *European Journal of Psychological Assessment*, 9 (1), 1-18.

Hanson, B.A. y Feinstein, Z.S. (1995). A Polynomial Loglinear Model for Assessing Differential Item Functioning. Comunicación presentada al *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, CA.

Kim, S.H. y Cohen, A.S. (1992). Effects of linking methods on detection of DIF, en *Journal of Educational Measurement*, 29(1) 51-66.

Lord (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale, Nueva Jersey, LEA.

Mazor, K.M. y otros (1994). Identification of Nonuniform Differential Item Functioning Using a Variation of the Mantel-Haenszel Procedure, en *Educational and Psychological Measurement*, 54 (2), 284-91.

Mazor, K.M. y otros (1995). Using Logistic Regression and the Mantel-Haenszel with Multiple Ability Estimates to Detect Differential Item Functioning, en *Journal of Educational Measurement*, 32 (2), 131-144.

Miller, T.R. y Spray, J.A. (1993). Logistic Discriminant Function Analysis for DIF Identification of Polytomously Scored Items, en *Journal of Educational Measurement*, 30 (2), 107-22.

Muñiz, J. (1992). *Teoría clásica de los tests*. Madrid, Pirámide.

Muñiz, J. y Hambleton, R.K. (1992). Medio siglo de Teoría de Respuesta a los Ítems, en *Anuario de Psicología*, 52, 41-66.

Nandakumar, R. (1994). Development of a Valid Subtest for Assessment of DIF/Bias. Comunicación presentada al *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA.

Oshima, T.C. y otros (1994). Differential Item Functioning for a Test with a Cutoff Score: Use of Limited Closed-Interval Measures, en *Applied Measurement in Education*, 7 (3), 195-209.

Pang, X. y otros (1994). Performance of Mantel-Haenszel and Logistic Regression DIF Procedures over Replications Using Real Data. Comunicación presentada al *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA.

Zwick y otros (1994a). Assessment of Differential Item Functioning for Performance Tasks, en *Journal of Educational Measurement*; 30 (3), 233-51.

Zwick, R. y otros (1994b). A Simulation Study of Methods for Assessing Differential Item Functioning in Computerized Adaptive Tests, en *Applied Psychological Measurement*, 18 (2), 121-140.

IMAGEN DE LA CIENCIA, PRÁCTICAS Y HÁBITOS CIENTÍFICOS DE LOS INVESTIGADORES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Autora: Mª del Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

CAT[1]	AÑO[2]		CLASIFICACIÓN[3]
D	1996		589

N.º CITAS[2]	N.º PÁGINAS
74	1098

Autora: Mª del Consuelo Vélaz de Medrano Ureta
Dirección: C/ Barquillo 15 B, 2º E; 28004 Madrid; Tfno.: 91 5225602
Director: Dr. D. Arturo de la Orden Hoz
Dpto.: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Dirección: Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Edificio «La Almudena». Ciudad Universitaria.

Descriptores

Investigación educativa; Creencias sobre la ciencia; Hábitos científicos; Política científica en educación; Didáctica de la ciencia; Epistemología.

Bibliografía fundamental

C.I.D.E. (1995). *Doce años de investigación educativa. Catálogo 1983-1994*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Cohen, I.B. (ed.) (1993). *The natural sciences and the social science: some critical and historical perspectives*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.

Koulaidis, V. (1987). *Philosophy of Science in relation to curricular and pedagogical issues. A study of science teachers´ opinions and their implications*. London: Institute of Education, University of London. Tesis inédita.

Kuhn, T.S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Lakatos, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.

Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C.

Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

O.C.D.E. (1995). *Educational research and development. Trends, issues and challenges*. París: O.C.D.E.

Popper, K. (1985). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.

Ryan, A., Aikenhead, G. (1992). The development of a new instrument: «Views on Science-Technology-Society» (VOSTS), *Science Education*, 76 (5), pp. 477-491.

Problema de investigación (planteamiento e hipótesis de trabajo)

Definición del problema central: «*Tomando como marco de referencia los planteamientos de cuatro sistemas epistemológicos contemporáneos (Inductivismo, Racionalismo Crítico, Contextualismo y Relativismo) ¿qué concepción de la ciencia predomina entre los investigadores en ciencias de la educación?*». Al mismo tiempo se ha tratado de dar respuesta a otros elementos consustanciales al problema (siguiendo el criterio de Lawson y otros (1989), el lugar de las hipótesis lo ocupan aquí los objetivos de investigación): a) Caracterizar la muestra de investigadores: Edad; género; formación inicial; actividad profesional; experiencia investigadora; grado de definición, consistencia y especialización de su práctica científica; modalidad practicada (básica/aplicada/ambas); metodología; forma de investigar (en solitario/en equipo estable/en equipos coyunturales); formación en Epistemología; b) Analizar si las creencias sobre la ciencia varían en función de las variables descriptivas; c) Conocer la opinión de los investigadores con respecto a una serie de aspectos de la política científica en educación (rasgos a valorar positivamente en un proyecto de investigación para su financiación pública; factores más influyentes en el progreso de un campo de investigación en educación; ventajas e inconvenientes de las convocatorias de ayudas a la investigación promovidas por el M.E.C. a través del C.I.D.E. para

BEST COPY AVAILABLE

incentivar la investigación educativa de calidad); d) Ofrecer unas estrategias didácticas orientadas a promover y facilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje más crítico del significado y características de la actividad científica.

Muestra y método de muestreo

La población viene definida por el conjunto de investigadores registrados en la base de datos del Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.) en el período 1985-1995 (N=409). El ámbito de aplicación del estudio ha sido, pues, nacional. El muestreo realizado fue aleatorio, estratificado (con afijación proporcional en función de una variable geográfica con dos niveles: Madrid y resto del Estado) y en dos etapas. Como resultado se obtuvo una muestra de 300 investigadores. El índice de respuesta al cuestionario fue del 38,3% (106 investigadores), lo que puede considerarse satisfactorio dado que en este tipo de estudios por correo no suele superar el 20%.

Metodología del trabajo

En el diseño de investigación se distinguen tres fases: *I) Estudio comparado* de cuatro concepciones alternativas de la ciencia (Inductivista, Racionalista-Crítica, Contextualista y Relativista) e identificación de los temas clave en torno a los que éstas se pronuncian; *II) Proceso de definición y operativización del constructo a explorar*: a) Identificación de la estructura argumental subyacente a las distintas posiciones sobre la ciencia: las dimensiones del dominio; b) Elaboración de un sistema de indicadores —operativizados en variables— que proporcione una representación global válida y permita elaborar un instrumento para analizar tendencias); c) Organización y jerarquización de los conceptos clave a explorar y de sus interrelaciones (Redes Sistémicas, Mapas Proposicionales y Representaciones generales con una utilidad didáctica adicional); *III) Estudio empírico descriptivo-exploratorio:* elaboración y aplicación de un cuestionario sobre la imagen de la ciencia y las prácticas científicas de los investigadores.

Técnicas de análisis

- Técnicas empleadas para la validación del instrumento: a) Fiabilidad como consistencia interna mediante el *Coeficiente Alpha de Cronbach*. Se emplea el *Coeficiente de Correlación Cuádruple* Φ para la estimación de la asociación de variables dicotómicas en un conjunto reducido de ítems; b) Validez formal y de contenido: mediante *sistema de jueces*.
- Técnicas para el análisis descriptivo de la muestra: Índices porcentuales, medidas de tendencia central y de dispersión; Una técnica no paramétrica para estimar la significatividad de las relaciones entre variables descriptivas: el *Estadístico Ji Cuadrado* como prueba de independencia (estimando la magnitud de las asociaciones significativas con el *Coeficiente Φ de Cramer*).
- Técnicas para la exploración de la imagen de ciencia predominante: a) *Análisis Cluster de Variables* (Jerárquico, Aglomerativo y con el Método de promedio entre grupos); b) *Análisis Cluster de Sujetos* (combinado con el uso del *Estadístico Ji Cuadrado* como prueba de independencia).

Conclusiones

Los investigadores de la muestra parecen tener una opinión bastante definida acerca del conocimiento y de la actividad científica, pudiendo distinguirse tres imágenes diferenciadas de la ciencia. La imagen predominante (entre más del 45% de los investigadores) está muy próxima a las corrientes epistemológicas actuales que introducen una dimensión psicológica, histórica y sociológica en la lógica de la investigación científica. Asimismo las prácticas científicas de quienes la sostienen parecen ajustarse a los rasgos que dichas corrientes atribuyen a los períodos de madurez de un campo científico (constancia en el objeto de estudio, referente teórico bien definido, y trabajo en un equipo estable de investigación). Pese a ello, el predominio de muchos de los supuestos y prácticas positivistas radicales en los otros dos grupos (especialmente en el constituido por el 31% de la muestra) hacen pensar que este enfoque sigue teniendo una presencia muy importante. Los resultados obtenidos permiten concluir que se ha realizado un importante avance —que debe continuar— con respecto a estudios precedentes en: a) La definición y operativización del dominio a explorar, destacando el «sistema de indicadores» y un cuestionario con altos índices de consistencia interna; b) La mejora del conocimiento del perfil académico, profesional y científico de los investigadores en temas educativos en nuestro país, así como de sus opiniones y valoraciones sobre algunos aspectos de política científica en investigación educativa..

BEST COPY AVAILABLE

EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS: ESTUDIO MÉTRICO DE LA ESCALA KEYMATH-REVISED

Autor: Ricard Marí Mollà

CAT[1] AÑO[2] CLASIFICACIÓN[3]

N.º CITAS[3] N.º PÁGINAS

Autor: Ricard Marí Mollà
Dirección: Avda. L'Orxata, 21 7.ª
46120 Alboraia (València)
Director: Jesús M. Jornet Meliá y Pilar Villanueva Bea
Dpto.: Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació
Dirección: Avda. Blasco Ibáñez, 21
46010 València
Centro: Facultat de Filosofía i Ciencias del'Educació. Universitat de València.

Descriptores

Rendimiento, Evaluación, Diagnóstico, Test referidos al criterio.

Bibliografía

Connolly, A.J. (1988). *KeyMath Revised: A Diagnostic Inventory of Essential Mathematics*. Circle Pines, Minnesota. American Guidance Service.

Generalit Valenciana (1990a). *Diseño Curricular: Educación Primaria*. Valencia. Dir. Gral. d'Ordenació i Innovació Educativa.

Generalit Valenciana (1990a). *Diseño Curricular: Secundaria Obligatoria. Área de Matemáticas*. Valencia. Dir. Gral. d'Ordenació i Innovació Educativa.

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1989a). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid. Autor.

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1989b). *Diseño curricular base. Educación Primaria*. Madrid. Autor.

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1989c). *Diseño curricular base. Educación Secundacia Obligaria*. Madrid. Autor.

National Council of Teachers of Mathematics (1989). *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. (4ª Ed. 1991). Reston, Virginia. Autor.

Romberg, T.A. (Ed.) (1992). *Mathematics assesment and evaluation. Imperatives for Mathematics Educators*. New York. State University of New York Press.

Problema investigación

La investigación comprende una revisión del ***Keymath-revised: A Diagnostic Inventory of Essential Mathematics***. Un instrumento para la evaluación del rendimiento en matemáticas elaborado por Austin J. Connolly en 1988, que se puede definir como una escala con referencia a los contenidos o dominios que, por las descripciones de los campos de conducta a evaluar, la adecuación curricular de los dominios propuestos en línea con las novedades introducidas por la LOGSE, su impacto de uso en el campo diagnóstico, los estudios sobre criterios de bondad

y el volumen de investigación desarrollado sobre el mismo, se ha aconsejado su estudio y adaptación a nuestro ámbito cultural.

Al proceso de adaptación realizado se han añadido dos estudios de gran interés y que no existen en la edición original del KM-R:

a) una fundamentación teórica de la prueba basada en algunas de las conclusiones aportadas por el enfoque del Procesamiento de la Información sobre los procesos de aprendizaje de la matemática,

b) una revisión lógica de la Validez de Contenido basada en dos estudios de adecuación curricular: un análisis de la correspondencia de los dominios del KM-R con el currículum del NCTM de 1989, según la estrategia de Romberg (1992), y la determinación de la existencia de cada dominio de la Escala en el Currículum LOGSE y el momento de su consecución según el criterio de un grupo de expertos.

Muestra y método de muestreo

La **muestra** aleatoria de sujetos (N=1.238) es representativa de la población escolar de la Comunidad Valenciana (Preescolar, EGB-LOGSE y 1º BUP-FP), estratificada por curso o nivel de estudios, sexo, tipo de colegio, clase social, lengua, etc.

Metodología del trabajo

Adaptación socio-pedagógica y curricular; análisis psicométrico y diferencial.

Técnicas de análisis

Análisis de ítems. Revisiones lógica y empírica. Análisis de la Fiabilidad (mitades y consistencia interna). Evidencias de Validación. Análisis Factorial; Análisis Cluster y estudios diferenciales de grupos de rendimiento; validación de contenido mediante estudios basados en juicio.

Conclusiones

Como conclusión del trabajo de adaptación realizado, se puede afirmar que la Escala ***KeyMath-Revised*** de A. Connolly puede ser considerada una prueba general de matemáticas elementales referida al currículum y con una organización interna correspondiente al currículum. Ha mostrado unos niveles de bondad métrica muy aceptables, mejorando los estudios originales de Connolly, que avalan su uso; asimismo, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en los diferentes estudios de validación, se revela como un instrumento diagnóstico de gran utilidad.

Además, la fundamentación teórica realizada a partir de algunas conclusiones del enfoque del Procesamiento de la Información y las revisiones lógicas de la Validez de Contenido realizadas, no existentes en la adaptación original de Connolly, otorgan al KM-R una mayor riqueza de interpretación diagnóstica y permiten diseñar programas de intervención basados en el propio currículum y en las conclusiones de la propia psicología cognitiva.

Autora: Marciana Pegalajar Moral
Dirección: C/ Pintor Velázquez, Nº 15.
18002 Granada
Directora: Leonor Buendía Eismán
Dpto: Pedagogía. Área: M.I.D.E
Dirección: Campus «La Cartuja». 18071 Granada.
Centro: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

Descriptores

Proceso de enseñanza-aprendizaje, interactividad, práctica educativa, mecanismos de ayuda pedagógica, educación primaria, actuación docente, escala de observación, análisis cualitativo.

Bibliografía

Anguera, M.T. (1991) (Ed.). *Metodología observacional en investigación psicológica.* Barcelona: PPU.

Buendía, L. (1993). *Los mecanismos de influencia educativa en el logro de los objetivos de Educación Primaria.* Documento inédito correspondiente a la 20 prueba del concurso para la plaza de cátedra de la Universidad de Granada.

Clark y Peterson (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock: *La investigación de la enseñanza.* Vol. III, pp. 443-539. Barcelona: Paidós.

Coll, C. y otros. (1994). *El constructivismo en el aula.* Barcelona: Grao.

Diseños Curriculares de la Reforma (1989). *Diseño curricular de Educación Primaria.* Junta de Andalucia. Consejeria de Educación y Ciencia. Sevilla.

Herber, J.M. (1993). Intervening to influence teacher's actions student's involvement. *Journal of Personal Evaluation in Education.* 6, 249-261.

Miles, M.B. & Huberman, A.B. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods.* Sage. Beverly Hills.

Vygotsky, L.S. (1973). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En Luria, Leontiev, Vygotsky y otros (compilación). *Psicología y Pedagogía.* Akal. Madrid.

Problema investigación

El área problemática en la que hemos centrado el trabajo la podemos definir como Análisis y estudio de algunos de los mecanismos de ayuda pedagógica (MAP) que utiliza el profesor durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el Primer Ciclo de Educación Primaria, en su intento de crear situaciones que promuevan un aprendizaje significativo. Los objetivos que abordamos en el trabajo son:

1.— Elaborar una escala de observación para recoger la actuación del profesor en el contexto aula.

2.— Identificar, describir y analizar los MAP, que utiliza el profesor en función de la materia en la que trabaja.

3.— Ofrecer un informe, a cada uno de los participantes que le ayude a reflexionar sobre su actuación, y le lleve a una toma de decisiones fundamentada en su propia práctica.

ANÁLISIS DE LOS MECANISMOS DE AYUDA PEDAGÓGICA QUE UTILIZA EL PROFESOR DURANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA. PRIMER CICLO

Autora: Marciana Pegalajar Moral

CAT(3)	AÑO(3)	CLASIFICACIÓN(3)
D	1995	

N.º CITAS(3)	N.º PÁGINAS
	035

Muestra y método de muestreo

En el estudio han participado 18 profesores/as de Educación Primaria, de los cuales, 6 impartían su docencia en el primer curso, y 12 lo hacían en el segundo.

Todos llevaban más de 12 años de servicio, y 10 de ellos, estaban estudiando o habian finalizado los estudios de Pedagogía, por lo que el interés por el trabajo propuesto era bastante alto.

Todos los colegios pertenecían a la comarca escolar de Granada.

El interés de la muestra no es representara una población determinada, sino obtener la mayor cantidad de información posible, para obtener teoria de la propia práctica.

Metodología de trabajo

Para dar respuesta a los objetivos planteados, hemos recogido información por dos vias diferentes:

a) A través de una escala de observación elaborada por nosotros.

b) A través de los diarios de los observadores.

El proceso seguido para la elaboración de la escala de observación ha sido el siguiente:

1.— Análisis del Diseño Curricular par Educación Primaria de la Junta de Andalucía.

2.— Selección de categorías.

3.— Observación directa de la actuación de los profesores en el aula, para seleccionar los rasgos que van a definir cada una de las categorías.

4.— Adscripción de los rasgos a cada una de las categorías.

La finalidad de utilizar los diarios de los observadores fue recoger la misma información por dos vías diferentes.

Técnicas de análisis

Hemos realizado análisis cualitativo, entendiendo por tal, el proceso de extraer sentido a los datos recogidos. Hemos aplicado el programa AQUAD, 3.0 (Huber, 1988). Las fases que hemos seguido las podemos resumir:

1.— Codificación de los textos.

2.— Descripción de los códigos que utiliza cada profesor en las diferentes materias en que ha sido observado.

3.— Representación gráfica de los datos, indicando la frecuencia de aparición de los mismos.

4.— Comprobación de hipótesis cualitativas.

Los datos han sido tratados con el paquete estadístico AQUAD 3.0.

Conclusiones

- Del análisis de los datos obtenidos hemos podido constatar cuales son las actuaciones de los profesores en las diferentes materias (Matemáticas, Conocimiento del Medio, Lenguaje, Expresión Plástica) las cuales no vamos a reflejar por falta de espacio.
- Los profesores que han participado en el trabajo, cuando imparten su docencia, actúan de acuerdo con las ideas constructivistas de las que partíamos al enmarcar teóricamente nuestro trabajo.
- No existen diferencias en cuanto a la actuación de los profesores en las materias de Lenguaje, Matemáticas y Conocimiento de Medio, aunque si difieren en Expresión Plástica.
- Una de las implicaciones mas importantes del trabajo consideramos que es la elaboración y entrega, de un informe personal a cada uno de los participantes, el cual les ha ayudado a conocer mejor su propia actuación en el aula para así mejorar aquéllo que estimen oportuno.

Autor: Núria Borrell Felip
Dirección: C/ Balmes, 437 Ent. 1 a
08022 Barcelona
Dpto.: Didáctica y Organización Educativa. Univ. Barcelona
Autor: Marina Tomàs Folch
Dirección: C/ Margarida Xirgú, 30
08750 Molins de Rei
Dpto.: Pedagogía Aplicada. Univ. Autónoma de Barcelona
Autor: Joan Teixidó Saballs
Dirección: C/ Ramón Muntaner, 3, 2º, 2ª
17005 Girona
Dpto.: Pedagogía. Univ. de Girona. Forum Europeo Administradores Educación de Cataluña

Descriptores

LOPEGCD (Ley Orgánica de participación, evaluación y gobierno de los centros docentes), Dirección escolar, Modelo dirección, Proyecto directivo, Formación directiva.

Bibliografía fundamental

Borrell, N. (1992). «Formación de directores para el cambio institucional». *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. Repiso, Sevilla, 119-140.
Fórum Europeu d'Administradors de l'Educació de Catalunya (1995). *Reflexions sobre l'autonomia i direcció escolar*. Raima: Barcelona.
Gairín, J., Tomás, M. et alii (1991). *Informe de evaluación del Plan de Generalización de los Cursos de Formación para equipos directivos de los centros educativos*. MEC. Doc. policopiado.
Gairín, J., Tomás, M. et alii (1994). *Estudio de las necesidades de formación de los Equipos Directivos de Centros Educativos. Necesidades percibidas*. MEC. Doc. policopiado.
Pascual, R. y Villa, A. (coord.) (1991). *La dirección de centros educativos*. Vitoria. Ser. Pub. Gobierno Vasco.
Sarramona, J. et alii (1991). *Participació i direcció escolar*. Barcelona. Doc. policopiado.
Teixidó, J. (1996). *Els factors interns de la direcció escolar*. Girona. Ed. Universitat Girona.
Ley Orgánica 9/95, de 20 de noviembre (BOE 21/11/95), de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.

Problema investigación

1. Conocer las percepciones de la comunidad educativa sobre la dirección escolar y la cualidad educativa.
2. Conocer las opiniones de los diversos estamentos sobre el modelo de dirección escolar.
   2a. Analizar las diferencias que expresan los encuestados sobre la formación de los directivos.
   2b. Captar las opiniones sobre el perfil deseable de director.
   2c. Recoger el grado de satisfacción en relación al actual modelo de dirección escolar.
3. Analizar las diferencias en todas las variables entre las distintas tipologías de escuela (pública/privada, primaria/secundaria, grande/pequeña...).
4. Recoger la opinión sobre las modificaciones que introduce la LOPEGCD.
5. Conocer la opinión de los socios del Forum Europeo de Administradores de la Educación y contrastarlo con la de los otros encuestados.

LA COMUNITAT EDUCATIVA ENVERS LA DIRECCIÓ ESCOLAR: LA PERCEPCIÓ DE LA INFLUENCIA DE LA LOPEGCD EN LA DIRECCIÓ

Autores: Núria Borrell Felip, Marina Tomàs Folch y Joan Teixidó Saballs

CAT[1]	AÑO[2]	CLASIFICACIÓN[3]
	1997	5802

N.º CITAS[3]	N.º PÁGINAS

BEST COPY AVAILABLE

Muestra y método de muestreo

La población la constituyen todos los centros de primaria y secundaria de Cataluña.
La muestra es estratificada de acuerdo con las siguientes variables:
— Titularidad
— Nivel educativo
— Número de alumnos
— Tipo de población
— Provincia
A cada uno de los 50 centros se pasó el cuestionario a 6 directivos, 6 profesores, 2 padres/madres y 2 alumnos.
Además, y como contraste, se pasó a los asistentes a las IV Jornadas de Dirección Escolar que organizó el FEAEC.

Metodología del trabajo

Tratándose de una investigación descriptiva se construye un cuestionario, de acuerdo con las siguientes fases:
— Delimitación operativa de las variables de estudio.
— Elaboración de un cuestionario abierto y debate por el equipo investigador.
— Consulta a diferentes expertos y jueces.
— Elaboración del cuestionario provisional y validación por el equipo de investigación.
— Validación por consulta a representantes de las categorías destinatarias (maestros y madres/padres).
La aplicación se realizó por medio de encuestadores que estuvieron presentes mientras se respondía al cuestionario.

Técnicas de análisis

Para el tratamiento informático se ha utilizado el paquete SPSSX en la versión "release" 3.1. Concretamente los procedimientos:
MEANS para el pre-análisis de las diferencias entre medias de las diversas submuestras.
T-TEST para analizar la igualdad o desigualdad de las medias y desviaciones típicas entre subgrupos independientes.

Conclusiones

Se han establecido dos tipos de conclusiones: respeto a las temáticas tratadas y respeto a los colectivos consultados.
Por lo que se refiere a las modificaciones que la LOPEGCD introduce en relación a la dirección de los centros educativos hay que señalar que:
— El tiempo de ejercicio del cargo debe ser superior a 3 años. Cuando no hay candidatos del centro, se considera que el período de ejercicio debe ser inferior.
— En relación a la obligatoriedad de colaborar en la evaluación, las respuestas varían. Es mucho más aceptada la evaluación de centros, seguida de los directivos y, por último, la del profesorado.
— La necesidad de formación específica para el cargo (alrededor de 200 horas) y la elaboración de un proyecto de dirección es comúnmente aceptada.
Por lo que se refiere al modelo de dirección:
— La elección del director/a está bien vista por todos los colectivos al igual que están de acuerdo en que el Consejo Escolar sea el órgano máximo de gobierno.
Respeto a los colectivos cabe señalar que las respuestas de las personas más preocupadas y formadas en temas de organización y dirección de centros manifiesta de forma significativa la necesidad de mayor formación para el cargo, mayores atribuciones, proceso de selección restringido y período de ejercicio del cargo más largo.

BEST COPY AVAILABLE

CICLO DE DESARROLLO DE UN CENTRO EDUCATIVO: APROXIMACIÓN BIOGRÁFICO-INSTITUCIONAL

Autor: Jesús Domingo Segovia

CAT[3]	AÑO[2]			CLASIFICACIÓN[3]			
D	1	9	9	6			

N.º CITAS[3]			N.º PÁGINAS				
7	3	6	1	7	8	5	

Autor: Jesús Domingo Segovia
Dirección: C/ Santa Rosa, 6-1º B
18200 Maracena (Granada)
Director: Antonio Bolívar Botía
Dpto.: Didáctica y Organización Escolar
Dirección: Campus Universitario de Cartuja
18071 Granada
Centro: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada

Descriptores

Ciclo de vida, ciclo de desarrollo, historia de vida, método biográfico, desarrollo organizativo, cultura, memoria institucional, procesos de desarrollo y mejora, cambio, aprendizaje organizacional, mejora de la escuela...

Bibliografía fundamental

Adizes, I. (1993). *Ciclos de vida de la organización: cómo y por qué crecen y mueren las organizaciones y qué hacer al respecto*. Madrid, Ed. Díaz Santos.
Bertaux, D. (Ed.) (1983). *Biography and society: The life history approach in the social sciences*. London, Sage.
Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1990). «Stories of experience and narrative inquiry», *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
Fernández, M. (1994). *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros y maestras de educación infantil: ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura*. Universidad de Granada, Tesis doctoral (inédita).
Gómez-Pallete, F. (1995). *La evolución de las organizaciones*. Madrid, Noesis.
Hüber, G.L. (1991). *Análisis de datos cualitativos con ordenadores: principios y manual del paquete de programas AQUAD 3.0*. Sevilla, Ed. Carlos Marcelo.
Kelchtermans, G. y Vandenberghe, R. (1994). «Teachers' professional development: a biographical perspective», *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.
Marinas, J.M. y Santamarina, C. (Eds.) (1993): *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid, Debate.
Power, C.F., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg, approach to moral education*. New York, Columbia University Press.
Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, CIS.
Polhinghome, D.E. (1995). *Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-24.
Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración (2 vols.)*. Madrid, Cristiandad.
Van de Ven, A.H. & Poole, M.S. (1995). «Explaning development and change in organizations», *Academy of Management Review*, 20(3), 510-540.

Problema de investigación

Las escuelas son realidades socialmente construidas; por ello, cada una tiene su propia cultura con una memoria institucional subjetivamente vivenciada y que se desarrolla y se va dotando de identidad a lo largo de un ciclo de vida, en el que se encuentra sentido y continuidad cada cambio, momento, acción, impacto, resistencia, etc. Este proceso de desarrollo cultural e histórico es mucho más que una simple evolución o un cúmulo de dinámicas de cambio sin sentido de continuidad.

Es relevante el estudiar la historia de un centro (estudio de caso) desde la reconstrucción biográfico-narrativa de su ciclo de vida, por ofrecernos la posibilidad de recoger el saber adquirido, dinamizar y cuestionar lo que se hace, dentro del desarrollo organizativo del centro, en términos singificativos actuales para los propios miembros del colegio —surgidos desde la memoria institucional y como adelanto de hacia dónde caminamos— y describir comprensivamente qué elementos se han institucionalizado y por qué, como claves para interpretar la situación actual y proyectar el futuro. Además de estas claves descriptivas y comprensivas del proceso de reconstrucción cultural y de desarrollo del centro, caracterizamos el ciclo de vida del centro educativo objeto de estudio.

Muestra y método de muestreo

Se trata de un estudio de caso, centrado en un centro concreto. La muestra ha sido el propio centro: sus componentes personales (padres y profesores) y una selección de informantes claves —surgidos desde los contactos iniciales y las contextualizaciones y estudios colaterales iniciales—, a los que se han ido añadiendo cuantos casos hemos estimado oportunos en función del proceso de bola de nieve que iniciamos para lograr la saturación de las informaciones y de los elementos coincidentes en base a las comparaciones y yuxtaposiciones de historias y discusiones en grupo, al timpo que se hacía una búsqueda sistemática de casos negativos o puntos oscuros cuya clarificación pudiera contribuir a completar y mejorar la historia. Hemos contado con 35 importantes más los participantes a las discursiones en grupo de los tres sectores.

BEST COPY AVAILABLE

Metodología de trabajo

Combina los dos métodos de estudio cualitativo sobre narrativa (Polkinghorne, 1995): investigación narrativa y de narrativas. La aproximación biográfico-institucional se concreta en la construcción dialéctica de un nuevo relato polifónico del proceso (Lewis, 1964; Pujadas, 1992). Esta historia de vida se va articulando a partir de una genealogía del contexto o biograma —como reconstrucción histórica de su proceso de desarrollo— a partir múltiples relatos narrativos individuales de vida del centro y las propias contextualizaciones y tomas de contacto realizadas mediante el estudio de diversas fuentes documentales escritas del centro —*fase de aproximación y toma de contacto, contextualización inicial*—. Seguidamente, una vez obtenidos los temas centrales o generadores y la estructura temporal y conceptual sobre la que ir armando la historia, iniciamos un proceso de profundización y comprensión sucesiva —adaptando el modelo de Kelchtermans y Vandenberghe (1994): a) *Aproximación* (autoinformes personales paralelos), para recopilar elementos tangibles e intangibles de la organización, significados, relaciones, momentos críticos, lograr una trama y detectar puntos oscuros y nuevos informantes; b) *Profundización* (diálogos en profundidad), construcción de una identidad narrativa y una reflexión amplia y concreta por aspectos, momentos, etc.; y c) *Validación y reconstrucción de un relato polifónico de vida institucional* (entrevistas y discusiones de grupo) confrontar, consensuar, validar y completar)

Técnicas de análisis

El proceso ha sido complejo, con variadas técnicas en función de cada momento del trabajo, objetivos, contenidos e instrumentos que habíamos seleccionado en cada una de ellas. Se ha utilizado un modelo cíclico de comprensión de datos similar al empleado por Miles y Huberman (1984) con diversos momentos de análisis y de comparación interfuentes e historias (Parrilla, 1990) e inspirado en la inducción analítica (Goetz y LeCompte, 1988) y en las fases del método biográfico (Bertaux, 1981). Para llegar a una triangulación interactiva de las diversas historias y/o evidencias referidas a un mismo tema, hasta llegar a un nuevo relato polifónico comprensivo (consensuado dialécticamente) del proceso de desarrollo seguido.

El proceso de análisis sigue las fases de: codificación y categorización (reducción de datos o descontextualización), recontextualización y categorización —fichas de metáforas y secuencias, códigos (tres modelos) y dimensiones de análisis— y determinación de vínculos y relaciones. El proceso en sí consta de: (1) un análisis de contenido de los documentos objetos de estudio; (2) seguidamente, en la fase de aproximación, se hizo un análisis de relatos (mapas y esquemas de ideas, matrices relacionales y aplicación del programa AQUAD 3.0 —vínculos y relaciones entre categorías, secuencias, frecuencias de aparición...— y validación de informes de progreso; (3) seguidamente —con las entrevistas— se repitió el proceso y se aplicó el programa AQUAD 3.0 (componente de minimalización: caracterización de grupos, fases y momentos, implicantes esenciales y condiciones negativas) y, por último, (4) se sometió dialécticamente a validación y aprobación personal (cada informate) y grupal de las conclusiones y datos obtenidos. En este sentido se cuidó sobremanera, aparte de los criterios propios de la investigación cualitativa, la implicación personal del narrador e investigador, la presunción de veracidad (identidad narrativa), las contextualizaciones constantes y las validaciones dialécticas sucesivas y procesuales que anulan los efectos del investigador nativo y las dificultades propias de propio enfoque.

Conclusiones

Un centro escolar, como cultura en desarrollo, es mucho más que su estructura, artefactos o materializaciones y productos; es dinámico, se reconstruye constatemente a lo largo de un ciclo de vida —aunque muy variable, personalizado y con características especiales/específicas—. Éste puede ajustarse al modelo de ciclo de vida y cambio propuesto para las organizaciones en general (Adizes, 1993; Gómez-Pallete, 1995) y apunta recurrentemente a seguir las fases indicadas para todo cambio educativo (Escudero, 1991, 1993). En él, se van asentando las propias dinámicas de reflexión, análisis e integración del propio cambio, desde una perspectiva de centro y con distitnos ritmos, contenidos, conflictos, enfoques, estilos de liderazgo, etc. en función de cada fase de desarrollo de la organización y de las personas, componentes y circunstancias que rodeen la escuela en cada caso. Al tiempo que se ha realizado una descripción comprensiva del proceso del desarrollo seguido por el centro objeto de estudio.

La comprensión y análisis de las organizaciones escolares, en cuanto culturas que forman un sistema complejo con profundas interrelaciones, demanda aproximaciones complejas que incluyan a los propios agentes, sus esquemas conceptuales, memoria colectiva, sistema de significados, etc. (como sería una aproximación biográfica), que consideren la integración e interacción de múltiples percepciones que le aportan identidad y comprensión escénica (individual-colectiva, sujetiva-polifónica, formal-ideográfica, diacrónica-sincrónica, prospectiva-retrospectiva, manifiesta-oculta, acciones-silencios, valores y contextos, etc.).

El modelo de ciclo de vida, aún con limitaciones internas para los centros escolares, se constituye como un marco conceptual interesante —próximo a los planteamientos de los modelos de proceso y de mejora de la escuela— para estudiar el desarrollo de una cultura u organización. La identificación de los momentos críticos, el cúmulo complejo de circunstancias, roles, dificultades y apoyos, azar, constancia, etc. son indicadores potentes para detectar en qué momento de desarrollo se encuentra la organización, cuál es su tipología cultural y qué hacer en cada caso o momento para potenciar su crecimiento; puesto que lo que es apropiado a un determinado período, frecuente puede no ser adecuado para otro.

Los procesos de cambio, para alcanzar madurez, necesitan de un tiempo de gestación, crecimiento e institucionalización dilatado en el tiempo y han de implicar al centro en su conjunto para ser significativos.

IX CONGRESO NACIONAL DE MODELOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Nuevas realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas

Málaga, 21, 22 y 23 de Octubre de 1999

INFORMACIÓN:

Universidad de Málaga
Facultad de Ciencias de la Educación
Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Campus de Teatinos
29071 Málaga
Teléf. 95 213 10 74
Fax 95 213 26 26
E-mail: angulo@uma.es

ÁREA MIDE

Información

Durante los días 24 al 26 de junio de 1998 se ha celebrado en Tenerife la III Reunión Estatal del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. A dicha reunión asistieron representantes de las Universidades de Alicante, Barcelona, Cádiz, Cantabria, La Coruña, Granada, La Laguna, Las Palmas, Madrid, Málaga, Murcia, Oviedo, País Vasco, Salamanca, Santiago, Sevilla, UNED, Valencia y Valladolid. En este encuentro se analizó la información recogida entre el profesorado de las distintas universidades españolas sobre metodologías de enseñanza y formas de evaluación empleadas en las distintas asignaturas. Este Seminario es continuación de los dos anteriores celebrados respectivamente, en Salamanca (junio 1993), dónde se analizaron los contenidos de las distintas materias y asignaturas que el Área imparte en las distintas titulaciones. En el segundo Seminario, celebrado en La Coruña (junio 1996), se abordó el practicum de las diferentes titulaciones en las que el Área también está presente.

Lo que surgió como interés de unos pocos profesionales, se ha convertido en necesidad de muchos, pues cada vez ha sido mayor el profesorado y el número de universidades que han participado en dichos encuentros. Estas reuniones reflejan la necesidad no sólo de compartir preocupaciones sino de aunar esfuerzos por mejorar la calidad de la docencia en las asignaturas que imparte el profesorado del Área MIDE y en su interés por formar buenos profesionales.

Un objetivo de estas jornadas es la coordinación y el intercambio profesional entre las diferentes universidades para poder analizar las similitudes y peculiaridades de las distintas titulaciones en cada una de las comunidades autónomas.

Es un momento idóneo para reflexionar y establecer orientaciones mínimas que puedan guiar las líneas de actuación para la necesaria reformulación de los planes de estudio.

El trabajo que se ha ido realizando en estas reuniones tendrá su continuación en la Universidad de Murcia, Departamento M.I.D.E., en septiembre del año 2000.

REVISTA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

BOLETÍN SUSCRIPCIÓN

Para subscribirse llene este boletín y devuélvalo a:
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»
Facultad de Pedagogía Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta
08035 - BARCELONA (Spain)

Nombre .....

D.N.I. o N.I.F. .....

Dirección .....

Población ..... C.P. .....

País ..... Teléfono .....

Coste de la inscripción:

- ☐ Individual: 6.000 + I.V.A. ptas.
- ☐ Institucional: 10.000 + I.V.A. ptas.
- ☐ Números sueltos: 2.500 ptas.
- ☐ Indicar n.º deseado: .....
- ☐ Números extras y monográficos: 3.000 ptas.
- ☐ Indicar n.º deseado: .....

SUSCRIPCIÓN INTERNACIONAL

INDIVIDUAL

- ☐ Europa: 6.000+2.000 ptas. gastos de envío (Fecha y Firma)
- ☐ América: 6.000+3.000 ptas. gastos de envío

INSTITUCIONAL

- ☐ Europa: 10.000+2.000 ptas. gastos de envío
- ☐ América: 10.000+3.000 ptas. gastos de envío

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la *Revista de Investigación Educativa*, como pago de mi subscripción a la misma.

Titular de la cuenta .....

Banco/Caja .....

N.º de cuenta ..... N.º de libreta .....

Agencia .....

Población .....

(Fecha y Firma)

A.I.D.I.P.E.
BOLETÍN ASOCIADO

Para asociarse llene las dos partes de este boletín y devuélvalo a:

A.I.D.I.P.E.
Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»
Facultad de Pedagogía **Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta**
08035 - BARCELONA (Spain)
Cuota de suscripción anual 6.000 ptas.

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellidos .....
D.N.I. o N.I.F. .....
Dirección .....
Población ..... C.P.....
Provincia ..... Teléfono ( ).....
Deseo asociarme desde el día ..... de..... de 19.....
DPTO. TRABAJO..... **CENTRO TRABAJO**.....
Situación profesional ..... Dist. Universitario.....

DATOS BANCARIOS

Titular de la cuenta .....
Banco/Caja .....
Domicilio Agencia .....
Población ..... C.P.....

(Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	**Oficina**	**D.C.**	**Núm. de Cuenta**

A.I.D.I.P.E.
BOLETÍN DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores,
Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la **Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Experimental** como pago de mi cuota de asociado.

Titular de la cuenta .....
Banco/Caja .....
Domicilio Agencia .....
Población ..... C.P.....

(Fecha y Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	**Oficina**	**D.C.**	**Núm. de Cuenta**

AIDIPE

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987

FINES DE LA ASOCIACIÓN

a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
b) Difundir los resultados de esta investigación.
c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

DERECHOS DE LOS SOCIOS

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

Cada socio tiene derecho a recibir la Revista de Investigación Educativa de forma gratuita.

SEMINARIOS

AIDIPE organiza cada 2 años, un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990).

PUBLICACIONES

AIDIPE publica las Actas de sus Seminarios, así como la Revista de Investigación Educativa (RIE) con carácter semestral.

Para más información, ver hoja de inscripción adjunta.

NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

El objetivo de la Revista de Investigación Educativa es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter educativo. Todo profesional que desee colaborar en la revista deberá atenerse a las siguientes indicaciones:

1. Los trabajos deberán ser originales y versar sobre investigación educativa.
2. El autor o autora deberá enviar un original y tres copias mecanografiadas a la redacción de la Revista.
3. El autor o autora deberá especificar debajo del nombre del artículo su dirección profesional y su E.mail. Si son varios autores/as, se adjuntará el E.mail del primer autor como mínimo.
4. La extensión máxima de los trabajos no deberá exceder las 25 páginas en DIN-A4, a doble espacio y numeradas. Se acompañará un abstract de 100 a 150 palabras en inglés y español.
5. Con la finalidad de simplificar el proceso de confección de la revista y, sobre todo, de reducir al máximo las erratas y costos, se ruega a los autores/as enviar el trabajo, además de las copias en papel, en disquette compatible. Se aceptan los siguientes programas de tratamiento de textos: Word Star, Word Perfect, MSWord y otros.
6. Los trabajos recibidos serán sometidos a informe del Consejo Asesor de la Revista (quien decidirá sobre su publicación o no).
7. Los trabajos recibidos para su publicación en la revista estarán sujetos a un doble proceso de filtro para garantizar la objetividad del juicio. En primer lugar, existirá un proceso de separación de las identificaciones de los autores/as de los trabajos candidatos a ser publicados junto con la asignación de códigos identificativos. Además, existirá un proceso completamente independiente de elección de jueces entre el Consejo Asesor. Ambos procesos serán totalmente independientes y transparentes entre sí, de forma que al asignar un conjunto de jueces del Consejo Asesor se desconoce cualquier información sobre el artículo, salvo el conjunto de descriptores sobre su contenido.
8. Se notificará a sus autores/as los trabajos aceptados para su publicación.
9. Para la redacción de los trabajos se recomienda que sigan las normas de la A.P.A. (American Psychology Association). (Ver adaptación publicada en el n.º 19, 1.er semestre 1992 de R.I.E.).
10. Las fichas resumen se cumplimentarán de acuerdo con el modelo propuesto e impreso por la Revista, a cuya sede podrá solicitar los ejemplares.
11. Los números se cierran los días 1 de mayo y 1 de noviembre de cada año.
12. La R.I.E. es de carácter semestral.
13. Los autores/as deben incluir en sus artículos referencias a otros trabajos publicados en RIE que traten sobre el mismo tema.

REDACIÓN: REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
08035 BARCELONA (Spain)

Sumario

Editorial 3

ESTUDIO MONOGRÁFICO

Algunos retos metodológicos 7
Iñaki Dendaluce Segurola

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Elaboración de un sistema de categorías para el análisis sociométrico: su aplicación en aulas multiculturales 27
Flor Cabrera, Mª. Ángeles Marín, Julia Victoria Espín y Mercedes Rodríguez

La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos 47
Judit Fullana Noell

La escala Keymath-R. Estudio de una prueba diagnóstica con referencia curricular 71
Ricard Marí Mollà

Un examen de la validez externa del Stat (Sternberg Triarchic Abilities Test) 85
Ángela Rojo, Mª. Dolores Prieto y Juan L. Castejón

Determinantes del progreso en los estudios de doctorado. Diferencias entre disciplinas científico-tecnológicas versus ciencias sociales y humanidades 101
Esperança Villar

Concordancia y errores (tipo I y II) en el diagnóstico logopédico primario 123
Antonio Fernández Cano y Mariano Machuca Aceituno

Propuesta metodológica para la evaluación del gasto educativo de los hogares, en educación reglada no universitaria. Aplicación a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia 137
Juan Gómez, Matilde Lafuente y Antonio Losa

Análisis de estructuras de covarianza en el estudio de la Competencia Docente del Profesor Universitario 155
José Manuel García Ramos

TRABAJOS METODOLÓGICOS

Comparación de métodos estadísticos para la evaluación del funcionamiento diferencial de los ítems 187
Javier Gil Flores, Eduardo García y Gregorio Rodríguez

FICHAS RESUMEN DE INVESTIGACIONES 207

8 402124 000683

217

Revista de Investigación Educativa

Volumen 16, número 2, 1998

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

ORIENTACIÓN.
ASPECTOS ACTUALES Y FUTUROS

Sebastián Rodríguez Espinar (Coordinador)

FL 0266652

218

Revista de Investigación Educativa

Volumen 16, número 2, 1998

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

Director:
Juan-Mateo Andrés

Directora ejecutiva:
Julia Victoria Espín

CONSEJO ASESOR:
Margarita Bartolomé
Nuria Borrell
Leonor Buendía
Iñaki Dendaluce
José Cajide
Narciso García
Fuensanta Hernández Pina
Jesús Jornet
Mario de Miguel
Arturo de la Orden
Ramón Pérez Juste
Antonio Rodríguez Diéguez
Francisco J. Tejedor

CONSEJO DE REDACCIÓN:
Manuel Álvarez
Rafael Bisquerra
Flor Cabrera
Inmaculada Dorio
Julia Victoria Espín
Pilar Figuera
Mª Ángeles Marín
Mª Luisa Rodríguez
Mercedes Rodríguez
Mª Paz Sandín
Trinidad Donoso

SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO CIENTÍFICO:
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta
08035 BARCELONA (Spain)

DISTRIBUCIÓN:
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación
Campus de Espinardo
Universidad de Murcia 30100
Tel. (968) 36 40 67

DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN:
Compobell, S.L. MURCIA

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU-724-1996

219

Revista de Investigación Educativa

Volumen 16, número 2, 1998

Presentación 3

La función orientadora: claves para la acción 5
Sebastián Rodríguez Espinar

Roles y funciones de los orientadores 25
Rafael Sanz Oro y Luis Sobrado Fernández

El modelo de consulta/asesoramiento en orientación 59
Lidia E. Santana Vega y Pablo Santana Bonilla

El modelo de intervención por programas 79
Víctor Álvarez Rojo y Josefina Hernández Fernández

Tendencias en la evaluación psicopedagógica: un acercamiento a través del ámbito de las dificultades de aprendizaje 125
Ignacio J. Alfaro Rocher

Transiciones y orientación 155
E. Corominas y Sofía Isus

PRESENTACIÓN

El proceso de progresiva implantación de la LOGSE ha despejado la duda sobre la definitiva institucionalización de la orientación en el marco educativo. El tantas veces citado art. 60 de la mencionada ley se está cumpliendo. No con igual ritmo en todas las Comunidades Autónomas, sí con parecidas preocupaciones acerca de la concreción de los roles y funciones de los profesionales de la orientación, especialmente por lo que se refiere a la figura del profesor/a de Psicología y Pedagogía en los Centros de Secundaria.

El objetivo de este número monográfico de la Revista de Investigación Educativa es el de contribuir, desde la reflexión conceptual universitaria, a generar una cultura profesional de la práctica de la orientación. Es evidente que esta cultura, y en nuestro contexto de enseñanza pública, tiene los fuertes inputs de la normativa administrativa y del propio background (formación y experiencia profesional) de quienes ocupan el puesto de trabajo. Pero no es menos cierto que desde la universidad, ámbito responsable de la formación inicial de dichos profesionales, han de aportarse nuevos elementos y reflexiones que alteren, desequilibren el hoy para generar la construcción del mañana.

Los trabajos recogidos en este número, desarrollados por profesorado de diferentes contextos y universidades e implicado desde hace tiempo en la formación de los profesionales de la orientación, intentan responder a interrogantes planteados tanto desde la formación inicial como desde la práctica. Una primera reflexión sobre **la función orientadora y claves para la acción** es desarrollada por el profesor Sebastián Rodríguez (U. Barcelona). El énfasis en un enfoque preventivo, que reclama una decidida intervención social, ofrece elementos de contraste para contextualizar el trabajo amplio y documentado sobre **los roles y funciones de los orientadores** que nos presentan los profesores Rafael Sanz (U. Granada) y Luis Sobrado (U. Santiago).

La reflexión sobre la conceptualización, pertinencia, adecuación y prácticas de los modos (modelos) de intervención orientadora de **consulta** y **programas** son abordados por los profesores Lidia E. Santana y Pablo Santana (U. La Laguna) y Víctor Álvarez (U. Sevilla) y Josefina Hernández (U. Murcia) respectivamente.

Finalmente, dos temáticas de especial significación por su clara incidencia en los contenidos de la intervención orientadora. La primera, **tendencias en la evaluación psicopedagógica: un acercamiento a través del ámbito de las dificultades de apren-**

1 Circunstancias personales del profesor Ángel Lázaro (U. Complutense) le han impedido, en los últimos momentos, participar en este trabajo para el cual había expresado su aceptación e interés de colaboración.

dizaje es abordada por el profesor Ignacio Alfaro (U. Valencia)[1], la segunda, **transiciones y orientación** corresponde a los profesores Enric Corominas (U. Girona) y Sofía Isús (U. Lleida).

Las limitaciones que conlleva este tipo de publicaciones han hecho que otros temas y colaboraciones, tan o más importantes y significativas, hayan quedado fuera. Pese a ello espero haber dado adecuada respuesta a las demandas de la dirección de RIE al encomendarme la coordinación de este número monográfico. La elección temática y de autores a mí me concierne, su contenido a quienes con total aceptación y disponibilidad asumieron compartir el encargo. A la dirección de RIE y a todos los colaboradores el agradecimiento por contribuir al fortalecimiento de la cultura profesional de la orientación.

Coordinador
Sebastián Rodríguez Espinar

222

Revista de Investigación Educativa - Vol. 16, n.º 2, págs. 5-23

LA FUNCIÓN ORIENTADORA: CLAVES PARA LA ACCIÓN

Sebastián Rodríguez Espinar
Universidad de Barcelona

RESUMEN

Los nuevos cambios en el marco de actuación de los profesionales de la orientación, fundamentalmente como consecuencia de la reforma educativa, constituyen un desafío a los clásicos roles y funciones de la orientación educativa. Nuevas claves para la acción orientadora emergen del análisis de los factores ambientales y de los propios objetivos de la reforma. Se asume que los principios de prevención y fortalecimiento personal, implementados a través del principo de intervención social, constituyen el marco de referencia adecuado para el logro del pleno desarrollo psicosocial del alumnado. Orientar para el fortalecimiento personal supone que los orientadores han de comprometerse con amplios procesos de transformación social que limen sistemáticas barreras estructurales. Finalmente, se propone el nuevo rol de auténtico agente de innovación y cambio en el marco educativo.

ABSTRACT

News changes in the context of the spanish school counselors practice (primarily the educational reform -LOGSE) challenge traditional roles and functions of the school counselors. News keys to the guidance and counseling action are proposed through the analysis of the environmental forces and the reform educational goals. The prevention and empowerment principles are consided as well the social action like the way to achive the psychosocial development of the students. Counseling for empowerment, can be authentic only when the counselor is commtted to larger social transformation processes that challenge structural and systemic barrieres.The counselor as authentic change agent in the school context is the proposed new role to the spanish school counselors.

UNA REALIDAD CAMBIANTE Y COMPLEJA

Ha transcurrido casi una década desde la aprobación de la nueva Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Han aparecido los puestos singulares de los profesionales de la orientación, aunque bajo la *singular y curiosa* denominación de Profesor/a de Pedagogía y Psicología. Sin embargo es altamente problemático que con sólo las disposiciones administrativas se pueda consolidar una profesión. Es necesario, desde mi punto de vista reflexionar, sobre los fundamentos de la práctica profesional si deseamos pasar de la simple ocupación de un puesto de trabajo a la conformación de un referente profesional.

En anteriores trabajos (Rodríguez, 1994; 1998) he explicitado una serie de situaciones o características de los marcos social, productivo y educativo que son realidad o tomarán tal carta de naturaleza en un futuro inmediato. La asunción de la verosimilitud de tales escenarios tiene claras implicaciones en el enfoque y planteamiento de la función y práctica orientadora. De forma muy esquemática, he aquí algunas de las notas definitorias de dichos marcos:

1. **Características del marco social**.
   * Multicultural.
   * Alteración de la estructura/concepto de familia.
   * Vertebración social vs. la estructuración político-administrativa.
   * Isolación urbana.
   * Crisis en los esquemas de creencias y valores tradicionales.
2. **Características del sistema productivo**.
   * Caducidad de los conocimientos tecnológicos.
   * Impredicibilidad de las nuevas necesidades productivas y de ocupación.
   * La productividad basada en la innovación, una nueva formación básica y el desarrollo de habilidades como las de liderazgo, comunicación y creatividad.
   * Iniciativa personal en el desarrollo de sistemas de autoempleo.
3. **Características del sistema educativo**.
   * Prolongación de la escolaridad obligatoria.
   * Atención a la diversidad.
   * Aprendizaje continuo como motor del desarrollo global de la persona (*árbol del aprender* propuesto por McDaniels y Gysbers (1992) en su obra **Counseling for Career Development**.
   * Diversificación de la oferta educativa postsecundaria.
   * Nuevas formas-vías de aprendizaje en base a las nuevas tecnologías de la información-comunicación.
   * Liderazgo de la institución escolar vs. conformismo, anonimato y mandato administrativo por delegación.
   * Exigencia social de rendir cuentas de la inversión educativa.

En la medida que identifiquemos como realidad presente o futura el escenario anteriormente descrito tendrá validez la reflexión crítica sobre la pertinencia del mo-

delo institucional-administrativo adoptado para el desarrollo de las funciones orientadoras así como de los enfoques o modelos de intervención asumidos e implementados por aquellos que ejercen dichas funciones. Dos obras publicadas al inicio de esta década nos ponen sobre ello: la obra editada por Coy et al. (1991) con el sugerente título *Toward the Transformation of Secondary School Counseling* es un exponente claro de las nuevas necesidades que en la práctica de la orientación han de afrontar quienes ejercen en este nivel educativo. Por otra parte en la obra editada por Gerler et al. (1990) con el título *Elementary School Counseling in a Changing World* se nos ofrece una sugerente panorámica de las necesidades y, por consiguiente, actuaciones profesionales de los orientadores.

Como Toffler (1970) señalaba hace ya tres décadas, cambios en nuestro contexto requieren cambios significativos en las funciones de los orientadores; de tal manera que los nuevos modos de hacer sean más efectivos.

UN MANDATO CON IMPERATIVO DE LEY

La aprobación de la LOGSE ha significado por lo que respecta a la orientación educativa, y desde el punto de vista administrativo, un reconocimiento de la misma como factor de calidad de la educación. Así mismo se da un amplio consenso en admitir que el estar inmersos en un mundo cambiante, reclama urgentes transformaciones en el modo de concebir y ejecutar las intervenciones orientadoras. Así aparece en el artículo 2.3.g. en el que *la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional* son consideradas como uno de los once principios que han de guiar el desarrollo de la actividad educativa.

Por otra parte, el Título IV de la Ley *(Sobre la Calidad de la Enseñanza)* recoge en su art. 55:

Los poderes públicos observarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a:

a) La cualificación y formación del profesorado.
b) La programación docente.
c) Los recursos educativos y la función directiva.
d) La innovación y la investigación educativa.
e) La orientación educativa y profesional.
f) La inspección educativa.
g) La evaluación del sistema educativo.

Parece obvio que no puede hablarse de calidad de la orientación como algo separado de la calidad de la educación global desarrollada a través del currículum. Desde hace tiempo he defendido que el currículum constituye el marco de referencia fundamental donde se concretan los objetivos de la acción educativa. Por tanto, no puede ser indiferente a la Orientación educativa el contenido del mismo. Si la meta de la educación es el desarrollo, el currículum debe incluir una serie de objetivos y experiencias de aprendizaje que vayan más allá de las clásicas y compartimentadas mate-

rias escolares. Más aún, dichas materias deberán estar orientadas a favorecer la consecución del desarrollo personal y social del alumnado. De esta manera se daría cumplimiento al mandato social —expresado en la LOGSE— que en su primer artículo **define el producto educativo** del sistema:

Art. 1.— El sistema educativo español.....se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en la citada Ley:

a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.

b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia

c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.

d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales

e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.

f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.

g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Los profesionales de la orientación deberían grabar este artículo no sólo en su mente, sino que deberían promover que fuese grabado en lugares preferentes del centro educativo a fin de que nadie se olvide de la meta que ha de guiar su trabajo. Cada vez más se aunan las voces que afirman que la escuela no tiene otra alternativa que cambiar si no quiere encerrarse en la mediocridad. En términos que pueden sernos pocos familiares: se impone una reestructuración *(reingeniería de la escuela)* que exija cambios de envergadura como el de un nuevo liderazgo, generador, a su vez, de un nuevo sistema de relaciones entre:

— Alumnos y profesores.
— Profesores y dirección.
— Dirección y administración educativa.
— Administración educativa y sociedad.
— Familia y escuela.
— Escuela y sociedad.

La presencia de los profesionales de la orientación en este esquema de liderazgo debe ser el aval más sólido de la propia justificación de su función. Si no se consigue integrar la función orientadora en el núcleo de las metas y objetivos de la escuela se habrá fracasado desde el punto de vista profesional y se habrá perdido una ocasión privilegiada para ahondar en la fusión del binomio educación-orientación.

UN MARCO DE REFERENCIA PARA LA ACCIÓN

En un trabajo previo (Rodríguez, 1995) he analizado el marco general que fundamenta una intervención orientadora de calidad que de respuesta a las nuevas realidades y necesidades que se generan en la sociedad de hoy. Abordaré aquí una más

extensa reflexión sobre un núcleo de especial consideración: las implicaciones de los principios de prevención e intervención social como referentes de la práctica profesional.

A pesar de las controversias y críticas formuladas a la orientación desde sus orígenes acerca de su función de selección y ajuste de los alumnos al sistema establecido, no hay duda de que el término orientación ha sido usado como un descriptor clave de los programas escolares diseñados para ayudar a los alumnos a una mejor comprensión de sí mismos y de la sociedad en la que viven, así como para conseguir maximalizar sus potencialidades y oportunidades. En definitiva, la orientación educativa asume como meta primera y prioritaria favorecer el desarrollo personal del alumno. No hay duda, por tanto, desde la perspectiva de la orientación, de que nivel de calidad de la educación es sinónimo de nivel de desarrollo alcanzado por el alumno.

Sin embargo, una serie de obstáculos emergen desde el análisis interno de la práctica orientadora. La American Counseling Association, tras realizar un análisis interno de la actuación de los orientadores en el sistema educativo norteamericano, explicita algunos de ellos, (Humphrey y Miller, 1994):

— Falta de credibilidad en las competencias de los profesionales de la orientación (inadecuada formación).
— Escasa rendición de cuentas de su actividad.
— Ausencia de *bases de datos* informativas de su quehacer profesional.
— Inadecuadas relaciones con el profesorado.
— Escasa aportación a la elevación de los niveles de logro de los alumnos.
— Inadecuado uso del tiempo profesional.
— Resistencia al cambio y bajos niveles de innovación en su práctica.

¿Cuál sería la imagen producida por los profesionales de la orientación en España? ¿Aparecerían estos mismos obstáculos? Bastantes votos a favor tendría una respuesta afirmativa, pese a la distancia de la situación institucional en los dos contextos. Precisamente la debilidad del entronque profesional de la práctica de la orientación en España, debe alertar de los riesgos de no entender la misma como una acción orientada al cambio, a la transformación de la realidad educativa; máxime cuando estamos en un período complicado, difícil y de *voces desertoras* de la reforma educativa.

Prevención e intervención social

Casi tres décadas han transcurrido de la aparición de los números monográficos de las revistas ***Personnel and Guidance Journal*** (1973, vol. 51) y ***School Counselor*** (1973, vol. 20) sobre la corriente de la ***educación psicológica*** *que, junto con el enfoque de la* ***educación vocacional,*** marcan el inicio una etapa fructífera para la construcción de una nueva imagen de la orientación en el contexto educativo. Una imagen proactiva que toma en consideración el contexto, que atiende a la prevención y el desarrollo del alumno y que su acción trasciende el propio recinto escolar. En consecuencia, las aportaciones teóricas de los principios de prevención, e intervención social, junto al ya

claramente asumido principio de desarrollo, constituyen punto de partida ineludible a la hora de abordar una moderna conceptualización de la Orientación y de su práctica profesional.

El concepto de prevención

El concepto de prevención es tomado en orientación del ámbito de la salud mental. Parte de la *teoría de las crisis* de los psiquiatras de la Universidad de Harvard, propulsores del enfoque comunitario de salud mental (Caplan, 1964). La crisis es conceptualizada como algo transitorio, pero de carácter intenso y central al desarrollo de la persona, debiéndose proceder a una intervención que produzca un rápido cambio a fin de impedir la aparición de daños de graves consecuencias.

En el campo educativo, el concepto de crisis del desarrollo tiene especial interés ya que el alumno, como señala Erickson, ha de pasar por una serie de crisis que no puede eludir, sino que ha de afrontarlas con la adecuada preparación para superarse de manera positiva. Al emerger la prevención en el contexto de la corriente de salud mental, es allí donde se establecen tanto los marcos de referencia para la conceptualización de la prevención primaria (Goldston, 1977a; 1977b; Bloom, 1981)[1] como de los principios para el diseño de programas de prevención (Schwartz, 1982). Desde ellos se reclama un enfoque psico-socio-cultural-educativo y se establece como objetivo el de desarrollar la competencia funcional y social de la persona, su capacidad de afrontar las situaciones así como el fortalecimiento de su propia fuerza interior.

Ahora bien, la reflexión sobre la práctica y la aparición de nuevos contextos y elementos de referencia, han ido perfilando dichos marcos de referencia. Por ejemplo, Conyne (1983) al analizar el concepto de prevención primaria, le atribuye las siguientes notas: es proactiva, basada en la población, centrada en la población con riesgo e interviene antes de que acontezca el problema. La intervención puede desarrollarse directa o indirectamente. Reduce la incidencia de una situación, eliminando circunstancias o modificando condiciones ambientales. Promueve la fortaleza emocional, contribuyendo a desarrollar una mayor competencia para afrontar la posible situación de riesgo. En trabajos posteriores (Conyne 1987; 1994) las matizaciones son evidentes. Así, en el último de ellos (Conyne, 1994:4) nos ofrece un interesante retrato de la acción preventiva:

---

1 *Primary prevention encompasses those activities directed to specificaly identified vulnerable hihg-risk groups within the community who have not been labeled as psychiatrically ill and for whom measures canbe unfertaken to avoid the onset of emotional disturbance and/or to enhance their level of positive mental health. Programs for the promotion of mental health are primarily educational rather than clinical in conception and operation with their ultimate goal being to increase people´s capacities for dealing with crises and for taking steps to improve their own lives* (Goldston, 1977b).

«Prevention involves activities directed toward obviating potentially harmful configuration of bio-social-physical events and simultaneously promoting beneficial configurations in any identifiable population/person at risk or with potential who is currently functioneing in an adequate manner, using whatever theories, strategies, and techniques are feasible, ethical, and demonstrably efficacious by means of concomitant evaluation» (Bloom. 1981:28).

— Actúa antes de que se produzca el problema o disfunción.
— Se centra en la población sin problemas o en situación de riesgo.
— Su objetivo es la reducción de la tasa de incidencia de los problemas o disfunciones.
— Dirigida a grupos o poblaciones: sus destinatarios no son los individuos aislados de sus contextos y grupos primarios o asociativos.
— Dirigida a la reducción de los factores de riesgo o al incremento de los factores de protección o defensa.
— Se actúa teniendo presente el contexto: se asume una perspectiva ecológico-sistémica.
— Asume los postulados multiculturalistas.
— Comprometida con la justicia social y orientada a incluir a las minorías como grupos específicos de atención.
— Asume la colaboración tanto en el marco conceptual (interdisciplinariedad) como en las estrategias de actuación (los destinatarios son también agentes activos de cambio).
— Orientada a la implicación y capacitación *(empowerment)* de los individuos: *empowerment should be a superordinant goal of all preventive counseling efforts.*

La introducción, o mejor, enfatización del concepto de empowerment nos lleva a considerar el objetivo de un doble cambio en la acción preventiva:

a) *Cambio del sistema*: el objetivo es producir una significativa mejora en los diferentes factores que conforma el contexto de acción de los individuos: las organizaciones productivas o de servicios, las comunidades ciudadanas o los propios programas de actuación social, educativa, sanitaria, etc. son los objetivos del cambio.

b) *Cambio personal:* Dos diferentes tipologías podemos considerar. Por una parte, el *cambio situacional de la persona:* corresponde a las diferentes transiciones vitales en las que pueden identificarse grupos significativos de riesgo (ver el trabajo de Corominas e Isús en este número). Un segundo tipo de cambio personal es el referido a la *adquisición (desarrollo) de competencias para el desarrollo personal*: tipología de programas ampliamente expandida en las dos últimas décadas con una fuerte fundamentación educativa (formación para) y psicológica (desarrollo personal).

Un punto de especial interés: la realidad del marco educativo

La puesta en marcha de cualquier tipo de programa preventivo en el marco escolar ha de considerarse como el inicio de un proceso de cambio e innovación. Por tanto, sería necesario traer aquí la oportuna reflexión sobre las características del proceso de innovación educativa. En la obra de Baker y Shaw (1987) se dedica el capítulo noveno al tema del inicio e implementación de la prevención primaria en el marco educativo. A título ilustrativo se entresacan algunas ideas (p. 232):

— Todo cambio requiere energía y habilidad, es difícil, reclama asumir un riesgo personal y profesional y no es cierto el éxito.

— Los especialistas en Orientación deben saber que introducir la prevención en la escuela es acometer actividades aún no presentes en la misma.
— En la mayoría de los casos la introducción de la dimensión preventiva se hará a través de los programas de orientación ya existentes en la escuela.
— Los agentes educativos tienden a sentirse confortables con lo que hacen aunque con ello no consigan muchas cosas y aquellos que *mueven el barco* pueden no ser bien recibidos.
— Dada la vulnerabilidad de la profesión orientadora, pudiera ser que el último cambio sea el de la reducción o eliminación de la escuela de los orientadores.
— A pesar de las dificultades y posible impopularidad del cambio o innovación, es decisión sabia de los orientadores acometerla en sus metas y actividades profesionales.

Si estas ideas surgen de un contexto en donde la orientación tiene carta de naturaleza institucional y profesional, ¿qué podríamos decir de la situación presente en nuestro propio contexto? Sin embargo, si se quiere caminar por la senda de la racionalidad y la profesionalidad no hay alternativa posible a la práctica orientadora.

Aplicación del principio de prevención en orientación

La recopilación de Kessler y Albee (1975) cita 381 referencias sobre intervenciones preventivas en el amplio espectro de las profesiones de ayuda. La dispersión era total: *cualquier cosa dirigida a la mejora de la condición humana, a hacer la vida más motivadora y significativa puede ser considerada parte de la prevención primaria de perturbaciones mentales o emocionales* (p. 357). En una posterior recopilación de Krumboltz et al. (1979) se citan 330 referencias que, según los autores, pueden agruparse en tres grandes áreas: alteración de respuestas de inadaptación, desarrollo de habilidades para la transición vocacional y prevención de problemas. No cabe duda que la específica *orientación cognitivo-conductual-vocacional* de Krumboltz se deja sentir en su revisión y conclusiones. Posteriormente los trabajos de Durlak (1983), Vincent y Trickett (1983) y Vandersman et al. (1983) han recogido numerosos trabajos y programas de prevención primaria que van desde la dimensión cognitiva (estrategia de solución de problemas aplicada a diferentes contenidos), a las intervenciones sobre contextos, pasando por el *skill training* para el desarrollo de la competencia personal. La consulta del *Journal of Primary Prevention* pone de manifiesto la gran atención prestada en la última década a la problemática de la prevención de los diferentes tipos de adicciones.

Ahora bien, muchos de los destinatarios, objetivos y estrategias de intervención reseñados en los anteriores trabajos no son pertinentes al marco educativo formal. De aquí que en ocasiones sean de poca utilidad sus planteamientos y conclusiones. Específico interés revisten las revisiones de Sprinthall (1981) y, especialmente, la de Baker, Swisher, Nadenicheck y Popowicz (1984) y que concluyen con la afirmación de la *bondad* de los programas de prevención primaria en el marco escolar. Atención especial merece la obra de Baker y Shaw (1987) y en la que se recogen con gran detalle

importantes programas de intervención primaria, tanto en la dimensión cognitiva como en la afectiva y vocacional; todos ellos con posible aplicación en el marco educativo.

A modo de resumen

* Debe ponerse especial atención a los momentos de transición del alumno en sus diferentes etapas educativas: familia-escuela, entre ciclos, enseñanza obligatoria-enseñanza postobligatoria, escuela-trabajo. La necesaria adaptación afectiva a las nuevas demandas reclama que los ambientes a los que se accede reunan las condiciones necesarias para *acoger* a los nuevos alumnos. Los programas de *acogida* a los nuevos alumnos cobran especial relevancia desde la perspectiva preventiva.

* Es necesario conocer lo antes posible las características y circunstancias personales del alumno a fin de detectar las posibilidades de riesgo de la aparición de dificultades. El diagnóstico exhaustivo y precoz del alumno y su contexto en el primer año de escuela es un objetivo preventivo irrenunciable. Pero tal diagnóstico no puede quedar sólo a expensas del *ojo clínico del profesor*, sino que ha de estar científica y técnicamente programado.

* El principio de prevención lleva a la orientación a la necesidad de traspasar el marco de la propia escuela. La demostrada importancia de los primeros años en el desarrollo del alumno reclama la intervención orientadora en esta etapa. La investigación pone de manifiesto:

— El carácter preventivo de la pronta relación familia-escuela.
— La intervención sobre el marco familiar ha de ser tanto de educación como de apoyo afectivo.
— La conjunción de estrategias individuales y grupales es la que produce los mayores efectos positivos.
— Los esfuerzos educativos de mayor productividad son aquellos realizados antes de los tres años de edad de los alumnos.

Una reciente investigación, completa y compleja, de Coleman (1998) pone de manifiesto la necesidad de la colaboración de estudiantes, padres y profesores para obtener una educación de calidad. Cuatro ideas motoras emergen (Coleman, 1998: 18):

— El *currículum familiar* es un factor clave en el compromiso del estudiante con la escuela (con el aprendizaje); pero esa *práctica familiar puede* alterarse por la influencia de la propia escuela y de su profesorado.
— La calidad de la escuela debería juzgarse a través del interés mostrado en servir los intereses del alumnado y sus familias. El compromiso de los alumnos con el aprendizaje es un buen indicador de dicho logro.
— La influencia familiar, principal factor del aprendizaje, puede alterarse en la dirección positiva.
— La colaboración en el marco de la clase, generadora de los lazos de integración

del alumnado, es el secreto de la efectividad de la escuela. El liderazgo es vital para conseguir dicha colaboración entre alumnado-familia y profesorado.

La rentabilidad de la prevención primaria está demostrada. El problema estriba en asumir la necesaria inversión inicial. Es evidente que el conocido lema *más vale prevenir que curar* no ha conseguido total carta de naturaleza en educación.

El principio de intervención social

Las aportaciones de los enfoques sistémico-ecológicos ponen de manifiesto la inoperancia de una intervención educativa, y por tanto orientadora, que no tome en consideración a todos y cada uno de los elementos, factores o fuerzas que constituyen el sistema donde se inserta el alumno. Puesto que la educación es un proceso de aprendizaje continuo que no acontece sólo en el marco escolar, es lógico que debamos prestar atención a los otros marcos sociales (familia, comunidad...) donde también se produce aprendizaje.

El enfoque de la intervención activa sobre el contexto social (escolar o extraescolar) tiene antecedentes remotos en los planteamientos de Parsons, pero será a partir de la década de los sesenta, con los trabajos de Shoben y Wrenn, cuando comienza a ponerse el énfasis en la función de la orientación como factor de cambio del propio contexto. En el análisis de las diferentes fuentes que en el amplio espectro de las profesiones de ayuda han asumido la importancia de la *acción social* encontramos referentes en el campo de la acción antropológica (El trabajo de Sol Tax —1958— sobre *The Fox Project* con tribus nativas americanas y publicado en *Human Organization* vol. 17), en el de trabajo social (Solomon, 1987), educación (Freire, 1971; Chally, 1992, o Cumming, 1986), o el de la psicología comunitaria (Rappaport, 1987). Ya en 1976 Goodyear publicaba un artículo con un sugerente título: *Counselors as community psychologists.*

En la década de los setenta comienzan a tomar carta de naturaleza las consideraciones, presupuestos y estrategias de intervención de la denominada ***Activist Guidance***. Su punto de partida es claramente sociológico, frente al psicologismo imperante, y motivado por la problemática existente en zonas urbanas con alto grado de deterioro y deprivación social. Los trabajos de Menacker (1974, 1976) ponen de manifiesto tal enfoque y son punto de referencia obligado para comprender la ideología subyacente en el mismo.

Si en los enfoques de base psicológica se aboga por una función del orientador fundamentalmente reflectiva y verbal, donde el protagonismo del orientado es clave para el logro de los objetivos de cambio y desarrollo, en el enfoque activista o sociológico el orientador debe actuar, aún sin la implicación del orientado, para eliminar los obstáculos y desarrollar condiciones y oportunidades más favorables en el ambiente del alumno. La acción sobre el entorno, material y humano, aparece en primer término, sin minimizar la importancia y protagonismo del orientado. Asumir en orientación el principio de intervención social supone:

a) La actividad orientadora debe estar dirigida a la modificación de aspectos concretos del marco educativo (dirección, sistemas de evaluación, políticas de admisión de alum-

nos, metodología, etc.) y del contexto social (empleo juvenil, formación postobligatoria, becas y ayudas, asistencia social, etc.). No pueden admitirse las posturas pasivas de aquellos orientadores que siempre encuentran argumentos para no intervenir sobre una serie de problemas, simplemente porque dicen no ser de su competencia.

b) El orientador debe concienciar al orientado de la existencia de factores ambientales que obstaculizan el logro de sus objetivos personales. Este proceso de concientización es necesario para generar en el orientado una actitud activa para conseguir el cambio de tales factores; hoy como alumno, mañana como ciudadano. La creencia de que el futuro se construye desde el presente y de que es posible alterar el posible futuro para convertirlo en algo deseable es, pese a sus visos utópicos, una condición necesaria en la labor orientadora.

c) Es necesario admitir la existencia de una real discrepancia entre los objetivos y valores del alumno y los de la institución educativa, así como entre los de la persona y la sociedad. Tal discrepancia implica estar inmersos en una situación dialéctica en la relación individuo-sociedad. El conflicto que se produce no debe resolverse a través del *ajuste o adaptación* del alumno, sino que ha de darse un serio esfuerzo para cambiar determinadas características del contexto.

Por tanto, el rol del orientador es ante todo el de defensa de los alumnos ante las posibles y negativas situaciones que genere el propio sistema educativo. Como ya señalaba Arbucke (1976), debe ser función del orientador ayudar a los alumnos a desarrollar una experiencia educativa más humana, *más feliz y gratificante*, apostillaríamos nosotros. La satisfacción de las necesidades, enraizadas en los derechos del ser humano y del alumno han de estar por encima de cualquier otra demanda.

Por otra parte, la actividad del orientador, su tiempo profesional, ha de traspasar no ya el despacho, sino también el propio marco escolar. Es muy difícil realizar una orientación eficaz si el horario se fija de nueve de la mañana a cinco de la tarde. No intentamos abogar por un horario de *permanencia ilimitada* de los profesionales de la orientación, sino poner de manifiesto la debilidad del presupuesto organizativo de la orientación que identifica el tiempo de permanencia de los alumnos en centro como el *único* tiempo de intervención orientadora. Cuando no están los alumnos se puede *seguir haciendo* orientación. Tal vez la más eficaz: familia, profesores, dirección, agentes sociales, son *elementos orientadores* que reclaman nuestra atención.

Finalmente hemos de hacer mención a un concepto íntimamente relacionado con los principios de prevención e intervención social, puesto que constituye el objetivo de logro de los mismos: *empowerment* (fortalecimiento del poder personal), que va más allá de ayudar a la gente a *sentirse mejor* o a *adaptarse*.

Empowerment through social action

Con este título, Courtland Lee, Presidente de la American Counseling Association, lanzaba el lema de su presidencia, durante el año 1998 y el mismo daba nombre al congreso anual de la ACA.

McWhirter (1991: 224) nos ofrece una precisa, y a la vez comprensiva, definición del *fortalecimiento personal:*

Empowerment is the proccess by which people, organizations, or groups who are powerless or marginalized (a) become aware of the power dynamics at work in their life context, (b) develop the skills and capacity for gaining some reasonable control over their lives, (c) which they exercise, (d) without infriging on the rights of others, and (e) which coincides with actively supporting the empowerment of others in their community.

Por tanto, proceso comprensivo que afecta tanto al individuo internamente como en relación a los demás, a la comunidad y a la sociedad en general. Va más allá del propio individuo y establece diferencias con los conceptos de autonomía y autoeficacia de raíz psicológica y de índole personal. Facilitar el empowerment a través de la acción orientadora requiere, señala MacWirther (1997) integrar cinco elementos (las cinco *c* : *Collaboration - Context - Critical Consciousness - Competence - Community).*

Chinman & Linney (1998) señalan tres elementos claves del proceso de *empowerment* y a la vez metas importantes del desarrollo de la etapa de la adolescencia: participación activa, concienciación de su entorno e identificación de sus potencialidades. Tras analizar las bases teóricas de autores como Rappaport, Zimmerman, Dunst y Kieffer e identificar los componentes antes citados, proponen un modelo de intervención que pasan a fundamentar en los estudios empíricos.

El proceso de *empowerment* exige a los orientadores y orientados adoptar un rol activo y colaborador en la identificación de los problemas y metas. La relación orientadora así establecida se convierte en una *herramienta* que permite tomar conciencia crítica de las dinámicas de poder existentes en el contexto y que influencian la vida de la persona. Orientar en el marco de referencia del *empowerment* es perseguir el objetivo de que los alumnos (las personas en general) desarrollen la capacidad y habilidad para confrontarse constructivamente con los factores que, explícita o implícitamente, determinan que uno pueda ejercer un razonable control sobre su propio destino. Uno de los ámbitos de especial relevancia en la aplicación de este concepto es en el de las transiciones[2].

---

2 Especial interés tiene la lectura de la compilación realizada por Lea y Leibowitz (1992) *Adult Career Development*. Uno de los trabajos corresponde a Donald E. Super (Adult Career Development in an Uncertain Future). En dicho trabajo se reclama la distinción entre ***work, jobs y careers*** como una de las ideas centrales e innovadoras a la hora de abordar la orientación desde la perspectiva del desarrollo global de la persona y a lo largo de toda su trayectoria vital.Concluye el autor:

«The true 'worker' works not only on the job, but also at home, in the community, and in a variety of 'non-work' workplaces in which the expenditure of effort is intellectually, emotionally, or physically rewarding, and these non-monetary rewards are sufficient» (pg. 424)

De igual interés es la compilación de Feller y Walz. (Eds. 1996) *Career Transitions in Turbulent Times. Exploring Woks. Learning and Careers* en la que a través de una carentena de trabajos se pasa revista a muy diferentes aspectos y situación del estudio e intervención sobre la transiciones.

El reciente trabajo de Chinman & Linney (1998) presenta especial relevancia sobre la transición desde la adolescencia al mundo del trabajo. Los efectos del trabajo sobre el desarrollo adolescente (más allá de las propias controversias de los hallazgos y de las diferentes consideraciones sociopolíticas) apuntan en la siguiente dirección (Greenberger y Steinberg, 1986):

El empleo de los adolescentes será positivo en la medida que el trabajo:

— promueva desarrollo en su autonomía (permita ejercer nuevos roles significativos),

— incremente la cooperación y responsabilidad social (trabajo en equipo),

MacWirther (1997) en un interesante trabajo con título significativo *(Empowerment, Social Activism, and Counseling)*, analiza las consecuencias para el rol y funciones de los orientadores de la asunción del fortalecimiento personal como objetivo clave de la orientación. Emerge el *activismo social* (moderadamente acción social) como rol intrínseco. Como profesionales, en una sociedad plagada de racismo, sexismo, clasismo y otros muchos *ismos*, afirma McWirther, estamos obligados a responder al conjunto de fuerzas que, de una u otra manera, impiden la realización de las personas. Señala la autora que *Counseling for empowerment, can be authentic only when the counselor is commtted to larger social transformation processes that challenge structural and systemic oppresion* (1997:1).

Tradicionalmente, afirmaba C. Lee en su mensaje presidencial, la energía y habilidades de los profesionales han estado orientadas a ayudar a las personas a resolver problemas y tomar decisiones. Sin embargo, con frecuencia, el origen de los problemas y los impedimentos para adoptar efectivas decisiones no radican en la persona, sino en un entorno inseguro y altamente restrictivo. Por ello,

Social action, within the context of counseling, refers to two important related concepts. First, it involves our ability to intervene not only into client´s lives to help with problem resolution o decision making, but into the social context that affects those lives as well. Second, from a preventive perspective, social action encompasses the professional and moral responsability that we have as counselors to use our expertise in addressing the significant social, cultural and economical challenges that have the potential to impact negatively on psychosocial development (***Counseling Today,*** *1998).*

En el marco escolar: *hacer fuertes a los estudiantes*

Buena parte de la literatura sobre la mejora continua de la calidad de las instituciones educativas, como de otras organizaciones, enfatiza la importancia de involucrar a los protagonistas *(stakeholder)* en las metas y objetivos de la propia organización. Involucrar a los estudiantes en la transformación de una escuela mejora significativamente la cultura de la misma.

Cuando los estudiantes pierden el poder de influir su propio contexto de aprendizaje, una de las necesidades psicológicas básicas no está siendo satisfecha. Cuando las escuelas no satisfacen las necesidades de su alumnado, estos encontrarán otras vías de satisfacerlas: *el gracioso, ausente o aburrido* comienzan a florecer.

— conduzca a nuevos aprendizajes de *saber* (conocimientos) y *saber hacer* (habilidades y procedimientos).

— progrese en su carrera ocupacional.

— provea oportunidades para experimentar e integrar experiencias.

— falicite el contacto (interacción) con adultos que pueden contribuir al logros de los anteriores objetivos.

Finalmente hemos de señalar, por lo que respecta a las transiciones académicas obligatorias, la importante revisión de Chunch, Elias y Schneider (1998) sobre los patrones de cambio y adaptación durante las transiciones de la escuela elemental a la escuela secundaria.

Si la sociedad desea estudiantes capaces de demostrar calidad en su aprendizaje, deben tomarse las medidas necesarias para que ellos deseen estar en la escuela porque su aprendizaje les está satisfaciendo. Cuando a los estudiantes se les *fortalece*, se abre la vía para que se produzcan cambios significativos en el clima de la escuela. El viejo *paradigma* de que los alumnos *han de ser vistos pero no oídos* continúa siendo una forma habitual de funcionar en muchas escuelas.

Goldman y Newman (1998) afirman que la primera causa de la conducta *disruptiva* en los centros de secundaria *is a pervasive feeling of disconnectedness:* ni padres ni alumnado se involucran en su comunidad escolar. La investigación pone de manifiesto la alta relación existente entre el abandono en secundaria y el sentimiento de que ***nobody cares about me***. Así mismo, la investigación demuestra que el alumnado que se implica, se involucra, participa y se *siente parte de la organización* no sólo incrementa su responsabilidad para con ésta, sino que elicita nuevas conductas que contribuirá a reforzar la cultura de esfuerzo y calidad de la propia organización.

Todo ello es factible cuando se genera una auténtica relación entre estudiantes y adultos, la motivación intrínseca se incrementa. Cuando el profesorado es un facilitador del aprendizaje y no un mero suministrador de información, es líder y no jefe, cuando en las aulas se asume el riesgo, se cambia y la transformación es la norma de acción.

En la obra citada de Goldman y Newman (1998) de título muy sugerente: ***Empowering Student to Transform Schools*** se nos ofrece un decálogo para orientar la acción educativa y, por tanto, orientadora:

* Ver a los estudiantes como colegas y no como meros clientes o productos.
* Dar a los estudiantes la oportunidad de tomar la responsabilidad (ownership) de su propia educación desde la escuela primaria asegurará que se conviertan en aprendices para toda la vida.
* Hemos de comenzar a ver a los estudiantes como sujetos y no como objetos de la educación.
* Hemos de ser capaces de facilitar a los estudiantes la adquisición de las habilidades y competencias necesarias para convertirse en agentes constructivos de cambio dentro de su ámbito educativo.
* Hasta que no se consiga que el alumnado esté plenamente involucrado en el proceso de aprendizaje y asuma los objetivos del mismo hay pocas oportunidades de obtener éxito en su preparación para afrontar las demandas del siglo XXI.
* El cambio debe venir de los mismos estudiantes si deseamos que aquel sea significativo.
* Si queremos enseñarles a ser ciudadanos en una actualizada democracia debemos, primero, darles la oportunidad de realizar los cambios necesarios en el contexto de la propia institución escolar.

Los citados autores abogan por un plan de formación de los estudiantes como auténticos líderes de calidad como estrategia para transformar las escuelas y comunidades a través de involucrar directamente al alumnado. Su posición de partida integra

los conceptos *(movimientos)* de: calidad de la educación, liderazgo estudiantil e implicación-colaboración de todos los agentes. La meta es crear escuelas de calidad, verdaderas organizaciones de aprendizaje donde cada uno, estudiantes y adultos, estén comprometidos con el proceso continuo de mejora de los procesos, sistemas y, especialmente, de las personas.

Los objetivos del citado plan son:

* Desarrollar el liderazgo, autoestima y habilidades de trabajo en equipo de los estudiantes.
* Desarrollar autoaprendices que aprenden en la escuela y en la vida.
* Incrementar la implicación del alumnado en el proceso de mejora de la escuela.
* Alentar el pensamiento crítico para la resolución creativa de problemas.
* Desarrollar habilidades para las relaciones intra e interpersonales.
* Incrementar la responsabilidades del alumnado, su toma de decisiones y su participación en la escuela.
* Ofrecer oportunidades para incorporar principios de calidad en el desarrollo personal y profesional.
* Implicar a los estudiantes de todos los niveles de rendimiento en positivas contribuciones a su escuela. La aplicación del principio del *empowerment* al ámbito de la evaluación, especialmente de programas, es de gran relevancia para el fortalecimiento de la cohesión interna[3].
* Formar a profesores, padres, estudiantes y comunidad en general para que expandan el proceso de fomento de la calidad del liderazgo estudiantil en las escuelas de su comunidad.

---

3 Sin duda alguna son Fatterman y colaboradores quienes nos ofrecen una más completa aproximación a las imbricaciones del concepto de *empowerment* en el ámbito de la evaluación. Definen la *empowerment evaluation* como:

....the use of evaluation concepts and techniques to foster self-determination (Fetterman, 1994: 19), añadiendo:

Self-determination, defined as the ability to chart one's own curse in life, forms the theoretical foundation of empowerment evaluation (Fetterman, 1996: 8).

Afirma el propio Fatterman (1996: 4) que este tipo de evaluación no es una panacea, no ha sido diseñada para reemplazar a otras formas de evaluación. Satisface una específica necesidad evaluativa: ayudar a los participantes en un programa a evaluarse a ellos mismos y a su programa para mejorar la práctica y favorecer la autodeterminación.

Los participantes en el programa conducen su propia evaluación, actúan como típicos facilitadores. Un evaluador externo sirve con frecuencia como *entrenador* o facilitador adicional.

Por tanto:

* Es una actividad grupal y necesariamente colaborativa.
* El proceso es fundamentalmente democrático.
* El valor o efectos del programa no es su fin sino la mejora constante del proceso de aplicación del mismo.

Emplea tanto metodologías cuantitativas como cualitativas y, aunque puede aplicarse a individuos, organizaciones, comunidades, sociedades o culturas, su punto de atención son los programas. A pesar de su atención en la autodeterminación y colaboración, la *empowerment evaluation* y la evaluación tradicional externa no son mutuamente excluyentes. El proceso de la primera genera una rica y amplia fuente de datos que facilita una más completa evaluación externa.

BEST COPY AVAILABLE

Corolario: El Orientador como agente de cambio

El análisis histórico referencia a Cook (1972) como uno de los pioneros en la contextualización del rol profesional de los orientadores como agentes de cambio. Como aportación personal he de señalar que con ocasión de la presentación de la Sección de Orientación del IX Congreso Nacional de Pedagogía (Rodríguez, 1988) y al analizar la nueva realidad que debían abordar los profesionales de la orientación, afirmaba que nos iba a tocar vivir una etapa ciertamente compleja y difícil. Los viejos esquemas de referencia no eran sustentados teóricamente. El rodaje profesional institucionalizado había sido mínimo. Los programas de formación profesional (formación universitaria) han sido inadecuados. Los retos que se avecinan podían sobrepasarnos si no encontrábamos una vía clara de actuación. Como propuesta de reflexión me atrevía a señalar los siguientes puntos:

1) La función de la orientación ha de sobrepasar el estricto marco escolar. La actuación sobre los ámbitos familiares y comunitarios es imprescindible para lograr la eficacia de la labor de orientación.
2) El capital más valioso de una institución educativa es su potencial humano. Las funciones de formación y consulta con profesores deben ser objetivos prioritarios.
3) El proceso de aprendizaje no hace exclusiva referencia a los contenidos culturales-científicos, sino que debe ser el marco de referencia obligado para el desarrollo global del alumno.
4) La tutela y defensa de los derechos individuales de cada alumno debe prevaler frente a las presiones del sistema que intenta adaptarlo pasivamente.
5) El programa de actuación profesional debe poseer los requisitos técnicos y científicos exigidos. En el mismo, la evaluación debe tener especial relevancia. En la misma está la justificación de la labor realizada.

Una década después, y tras la exposición de las páginas precedentes, parece obvio que el rol de agente de cambio del profesional de la orientación ha de concretarse no sólo en la forma de ofrecer los diferentes servicios educativos, sino en la manera de conseguir involucrar (a través de programas de orientación de calidad) al alumno en su propio proceso de aprendizaje. Un programa de intervención orientadora de calidad, aparte de beneficiar a **todos** los alumnos, facilitará el cambio de la escuela en una organización de calidad. Algunas de las funciones que definen al orientador como agente de cambio son:

— Facilitador de la comunicación en la organización.
— Facilitador de un clima de confianza.
— Facilitador del trabajo en equipo.
— Asunción de liderazgo.
— Adopción de estrategias de resolución de problemas.
— Aceptación de la evaluación de la intervención orientadora.
— Implicación en las tomas de decisión.

— Dinamizador de la cultura de la calidad y de la implicación del propio usuario en su logro.

Ahora bien, *comunicación y confianza* son dos notas esenciales que definen a una organización que se plantea la calidad como meta. El profesional de la orientación, por su creencias y saberes, ha de ser el principal motor en el logro de un clima organizativo que responda a dichas notas. No ha de olvidarse que sólo en un clima y cultura de la calidad es posible la innovación y la reforma.

Sin duda alguna los trabajos que se incluyen en el monográfico van a fundamentar, precisar, ampliar y orientar sobre este reto que la orientación educativa ha de afrontar sin demora: ser referente de una bandera seria y profesional de cambio y progreso de la educación de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

ARBUCKLE, D.S. (1976). The School Counselor: Voice of Society? *Personnel & Guidance Journal, 54,* 427-430.

BAKER, S.E. y SHAW, M.C. (1987). *Improving Counseling Through Primary Prevention.* Columbus, Oh.: Merrill Pub.

BAKER, S.B., SWISHER, J.D., NADENICHECK, P.E. & POPOWICZ, C.L. (1984). Measured effects of primary prevention strategies. *The Personnel and Guidance Journal, 62,* 459-464. Columbus, Oh.: Merrill Pub.

BLOOM, M. (1981). *Primary Prevention: The possible Science.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.

CAPLAN, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry.* Nueva York: Basic Books.

CHALLY, P.S. (1992). Empowerment through teaching. *Journal of Nursing Education, 31* (3), 5-28.

CHINMAN, M.J. & LINNEY, J.A. (1998). Toward a Model of Adolescent Empowerment: Theoretical and Empirical Evidence. *The Journal of Primary Prevention, 18* (4), 393-413.

CHUNG, H., ELIAS, M. & SCHNEIDER, K. (1998). Patterns of Individual Adjustment Changes During Middle School Transition. *Journal of School Psychology, 36* (1), 83-101.

COLEMAN, P. (1998). *Parent, Student and Teacher Collaboration.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.

CONYNE, R.K. (1983). Two Critical Issues in Primary Prevention: What it is and how to do it. *Personnel and Guidance Journal, 61,* 331-334.

CONYNE, R.K. (1987). *Primary preventive counseling: Empowering people and systems.* Muncie, IN: Accelerated Development.

CONYNE, R.K. (1994). Preventive Counseling. *Counseling and Human Development, 27* (1), 1-10.

COOK, D.R. (1972). The change agent counselor: A conceptual context. *School Counselor, 20,* 9-15.

COY, D.R., COLE, C.G., HUEY, W.C. y SEARS, S.J. (Eds. 1991). *Toward the transformation of Secondary School Counseling.* Ann Arbor, MI.: ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse. University of Michigan.

CUMMINS, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review, 56* (1), 19-36.

DURLAK, J.A. (1983). Social Problem-Solving as a Primary Prevention Strategy. En R.D. Felner et al. (Eds.). *Preventive Psychology: Theory, Research and Practice.* New York: Pergamon Press (pp. 31-48).

FELLER, R. y WALZ, G. (Eds.1996). *Career Transitions in Turbulent Times. Exploring Woks. Learning and Careers.* Greensboro, N.C.: ERIC/CASS Publications.

FETTERMAN, D. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice. 15* (1), 1-15.

FETTERMAN, D.M., KAFTARIAN, S.J. y WANDERSMAN, A. (Eds. 1996). *Empowerment Evaluation.* Thousands Oaks, Ca. Sage publications.

FREIRE, P. (1971). *Pedagogy of the oppressed.* New York: Herder and Herder.

GERLER, E.R., CIECHALSKI, J.C. y PARKER, L.D. (Eds. 1990). *Elementary school counseling in a changing world.* Ann Arbor, M.I.: ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse. University of Michigan.

GOODYEAR, R. (1976). Counselors as community psychologists. *Personnel and Guidance Journal, 54,* 512-516.

GREENBERGER, E. & STEINBERG, L.D. (1986). *When teenagers work: The psychological and social costs of adolescent employment.* New York: Basic Books.

GOLDMAN, G. & NEWMAN, J.B. (1998). *Empowering Students to Transform Schools.* Thousand Oaks, CA.: Corwin Press, Inc.

Goldston, S.E. (1977a) An Overview of Primary Prevention Programing. En D.C.KLEIN y S.E. GOLDSTON (Eds.) *Primary Prevention: An idea Whose time has come.* Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

— (1977b) Defining Primary Prevention. En G.W.ALBEE y J.M. JOFFE (Eds.) *Primary Prevention of Pchychopatology.* Hanover, N.H.: University Press of New England.

HUMPHREY, R.S. y MYER, J.A. (1994). Telling and Selling Customer Satisfaction: Advocacy. En: D.G. BURGESS & R.M. DEDMOND (Eds.). *Quality Leadership and the Professional School Counselor.* Alexandria,VA: ASCA (pp. 279-287).

KESSLER, M. y ALBEE, G.W. (1975). Primary Prevention. *Annual Review of Psychology, 26,* 557-591.

KRUMBOLTZ, J.D., BECKHAVEN, J.F. y BURNETT, F.K. (1979). Counseling Psychology. *Annual Review of Psaychology, 30,* 555-602.

LEA, H.D. & LEIBOWITZ, Z.B. (1992). *Adult Career Development.* Alexandria, VA: N.C.D.A.

McDANIELS, C. Y GYSBERG, N.C. (1992). *Counseling for Career Development.* San Francisco, CA.: Jossey-Bass.

McWIRTHER, E.H. (1991). Empowerment in counseling. *Journal of Counseling & Development, 69* (1), 222-227.

— (1997) Empowerment, Social Activism, and Counseling. *Counseling and Human Development, 29* (8), 1-14.

MENACKER, J. (1974). *Vitalizing guidance in urban schools.* New York: Dood Mead.

— (1976) Toward a theory of activist guidance. *Personnel and Guidance Journal, 54,* 318-321.

RAPPAPORT, J. (1987). Terms of Empowerment / Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology, 15,* 121-148.

RODRÍGUEZ, S. (1988). La orientación educativa y la calidad de la educación. *Bordon, 40* (2), 235-255.

— (1994) Presente y futuro de la Orientación educativa. En: A.A.V.V. *La Orientación educativa a punto.* C.E.I.S: Madrid (pp. 15-31).

— (1995) Un reto profesional: La calidad en la intervención orientadora. En: R. SANZ, F. CASTELLANO y J.A. DELGADO (Eds.). *Tutoría y Orientación.* Barcelona: Ed. Cedecs (pp. 119-135).

— (1998) La orientación ante el reto de nuevos contextos y necesidades. En: X. DE SALVADOR y Mª L. RODICIO (Co.). *Simposium sobre a Orientación: ¿Para onde camiña a Orientación?* A Coruña: Servicio de Publicaciones Universidade Da Coruña. (pp. 19-37).

SPRINTHALL, N.A. (1981). A new model for research in the science of guidance and counseling. *The Personnel and Guidance Journal, 59,* 487-493.

SCHWARTZ, S. (1982). Putting Primary Prevention to work: Administrative Dilemas. *Administration in Mental Health, 9,* 272-280.

SOLOMON, B.B. (1987). Empowerment: Social work in oppressed communities. *Journal of Social Work Practice, 2* (4), 79-91.

TOFFLER, A. (1970) *Future shock.* New York: Randon House.

VINCENT, T.A. y TRICKETT, E.J. (1983). Preventive Interventions and the Human Context: Ecological Approaches to Environmental Assessment and Change. En R.D. FELNER et. al. (Eds.) *Preventive Psychology: Theory, Research and Practice.* New York: Pergamon Press (pp. 67-86).

WANFERSMAN, A., ANDREWS, A., RIDDLE, D. y FANCETT, C. (1983). Environmental Psychology and Prevention. En R.D. FELNER et. al. (Eds.). *Preventive Psychology: Theory, Research and Practice.* New York: Pergamon Press (pp. 104-127).

Revista de Investigación Educativa - Vol. 16, n.º 2, págs. 25-57

ROLES Y FUNCIONES DE LOS ORIENTADORES

Rafael Sanz Oro
Universidad de Granada
Luis Sobrado Fernández
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

El artículo presenta un estudio sobre los roles y funciones profesionales de los orientadores. Se recogen en él una serie de reflexiones conceptuales y contribuciones investigadoras respecto a cuál es el estado de la cuestión sobre los mismos y se ofrece una revisión de la literatura bibliográfica, incluyendo los resultados de diversos trabajos sobre ellos en el ámbito español, los cambios a introducir y las perspectivas y tendencias futuras en las actividades y roles a desempeñar por los especialistas en orientación. Estos deben disponer de una sólida preparación y un adecuado perfil laboral ante los nuevos desafíos, así como habilidades especiales respecto a la prevención y desarrollo de programas de actuación orientadora, estrategias y modalidades de consulta para los distintos sectores de la comunidad escolar, asesoramiento para la diversidad y capacidades para la orientación familiar, personal, social, escolar y profesional.

ABSTRACT

The article shows us a study about the specific functions and roles of the counselor. It contains a series of conceptual reflections and research contributions regarding what their actual status is, together with a revision of the bibliographical literature, which includes the outcomes of several Spanish and foreign studies. In addition, this article presents the professional profile of the present counselor, the changes to be introduced and the future perspectives and trends in those activities and roles which may be carried out by a professional counselor. In order to face the new challenges this professional counselor must have a sound trainig and a proper work profile, as well as special skills aimed at preventing and developing counseling

programmes, strategies and different consulting patterns for the different sections of our school community, counseling for diversity and skills for familiar, personal, social, school and professional guidance.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo histórico de la Orientación abarca una serie de aspectos que han contribuido a influir y condicionar los roles y cometidos que les corresponde realizar a los Orientadores como profesionales.

Como indica Baker (1981), al considerar el rol de los Orientadores, se puede afirmar que muchos de ellos lo definen en base a las funciones que pueden desempeñar y que hay diferencias entre las mismas en el momento de efectuarlas en las instituciones educativas, sociales, etc. Esta situación ha conducido a que los Orientadores ejerciesen distintos roles profesionales a lo largo del tiempo (Asesor Terapeuta, Orientador Familiar, Consejero Profesional, etc.). La realidad en continuo cambio respecto a cuáles son las funciones principales de los Orientadores ha sido percibida históricamente por éstos con un carácter más de frustración que de ayuda y parece estar vinculada con la impotencia que sienten muchos profesionales de la Orientación en el momento de ejercer su propio cometido laboral.

Por otra parte, las Reformas actuales de la Educación se suelen considerar como una especie de reconversión profesional consistente en nuevos roles, funciones y perfiles que se solicitan a los Orientadores en sus modalidades y estilo de trabajar, no sólo con los alumnos sino también con los profesores tutores, equipos directivos de los Centros docentes, familias, otros compañeros, etc. El **nuevo perfil del Orientador** conlleva la necesidad de integrar a diversos profesionales de diferentes niveles y materias en equipos de trabajo, en los que se deben consensuar objetivos para definir estrategias distintas pero confluyentes en el intento de solución de problemas interdisciplinares.

En nuestro contexto la implantación progresiva de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y la consiguiente Reforma Educativa que propugna, representa que la Orientación comience a adquirir un status profesional definido. Se reconoce la importancia de su contribución en el desarrollo de la calidad del sistema educativo —(artículo 55, apartado e)— de dicho texto normativo aunque no se clarifican los roles y funciones de los Orientadores en los tres ámbitos de orientación (aula, centro educativo y sector escolar).

Esta situación existe también en otros espacios sociogeográficos con mucha tradición en la institucionalización de los Servicios de Orientación, como se recoge en el estudio recopilado por Walz (1998) en Estados Unidos, donde se contemplan una serie de intervenciones a cargo de profesionales de reconocido prestigio con una conclusión diáfana como señala Cole (1988:13): «...después de treinta años de profesión el tema de los roles y funciones del Orientador necesita más debate».

De acuerdo con estas consideraciones previas presentamos una serie de reflexiones y aportaciones documentadas, con la finalidad de contribuir, en la medida de nuestras

posibilidades, a favorecer la discusión y la búsqueda de soluciones apropiadas a nuestra situación contextual. Para ello se analiza primero cuál es el estado de la cuestión sobre los roles y funciones de los Orientadores y los factores y elementos que los han condicionado. En segundo lugar efectuamos una revisión de la literatura bibliográfica exponiendo al respecto los resultados de la investigación en el marco estatal e internacional. En tercer término nos preguntamos ¿hay que ir hacia un cambio en el perfil profesional del Orientador y en qué dirección?

En cuarto lugar observamos si el modelo adoptado en nuestra realidad permite unir sus planteamientos con las aportaciones investigadoras «ad hoc» y finalmente ¿qué posibles perspectivas nos plantea el futuro?

1. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Como indicamos en otra ocasión (Sobrado, 1997) el rol profesional de los Orientadores surge de su formación en las Ciencias de la Educación con una preparación específica en los conocimientos, saberes, actitudes, habilidades, capacidades psicopedagógicas y competencias socioculturales, adaptadas al contexto en donde realizan sus actividades ocupacionales.

El conocimiento profesional, las actitudes y destrezas del Orientador serán de mayor garantía y eficacia si su acción se dirige de un modo organizado hacia la realidad de los centros educativos, el profesorado y el currículo escolar, con el objetivo de que se sensibilicen en las cuestiones del desarrollo personal y social del alumnado relacionados con el éxito y la satisfacción profesional.

Desde la perspectiva conceptual los cometidos y funciones actuales de los Orientadores están vinculados a las competencias, cualificaciones y perfiles, y se entiende por **rol profesional** de los mismos el conjunto de realizaciones en el desempeño del trabajo que expresan las acciones y resultados esperados de los profesionales de la Orientación en las diferentes situaciones laborales. Las actividades ocupacionales buscan habitualmente adaptarse a lo que se requiere en los distintos roles de trabajo.

Las **funciones profesionales** de los Orientadores son el conjunto de actividades laborales dirigidas a conseguir objetivos similares. Pueden ser explícitas cuando en la organización de los Servicios de Orientación existen uno o más miembros responsables de su desarrollo, y son implícitas cuando el desempeño de la función orientadora no está situado en su estructura organizativa correspondiente.

1.1. Desarrollo histórico

Cuando la Orientación empezó a introducirse en los contextos escolares surgieron una serie de modelos filosóficos y organizativos hasta llegar a la actualidad en la que cada programa orientador actúa dentro del ámbito de uno o varios de estos modelos.

Es a partir de 1950 cuando la Orientación comenzó a incorporarse de un modo lento pero progresivo en los sistemas educativos y se inicia el debate de un modo más sistemático respecto a los roles profesionales del Orientador. Cole (1988) considera tres aspectos especiales que han influido en el mismo: En primer lugar existe una serie

de acontecimientos sociales característicos de la segunda mitad del siglo XX entre los que destacan los cambios sociales y su influencia en la educación y la orientación, el auge del movimiento de la salud mental, las transformaciones tecnológicas, la urbanización, masificación y despersonalización de la sociedad, el asesoramiento individual, el movimiento de la «rendición de cuentas», una creciente demanda en la calidad de la educación, etc. Estos hechos hacen que los sistemas educativos en su conjunto se replanteen su funcionamiento.

En segundo término, las leyes y textos normativos sobre educación y orientación emanados de la Administración que desarrollan el rol del Orientador y sus funciones profesionales. En tercer lugar, las asociaciones y organizaciones profesionales realizan, especialmente en Estados Unidos, una función destacada en la consolidación del rol del Orientador. En este sentido conviene destacar por ejemplo la existencia de la American Counseling Association (ACA) y una de sus divisiones más influyentes la American School Counselor Association (ASCA) de gran incidencia entre los profesionales de la Orientación, sobre todo en USA. Esta Asociación ha elaborado múltiples documentos y trabajos investigadores sobre el rol y las funciones del Orientador y estimulado la creación de comisiones de estudio para la confección de estándares de la profesión orientadora.

Por otra parte las funciones y roles de la Orientación estuvieron muy influidas en las décadas de 1940-1960 por las diferentes teorías y enfoques de carácter psicopedagógico. Así por ejemplo tuvo una gran repercusión el enfoque de «rasgos y factores» basado en el Orientador de carácter directivo y sistemático, para trabajar con alumnos en el ámbito educativo y profesional.

La teoría centrada en el cliente de Rogers desempeñó también una incidencia elevada y el asesoramiento (Counseling), recibió un gran impulso debido a ésta.

En la década de 1960 se introdujeron en las escuelas programas de asesoramiento conductual basados en los trabajos iniciales de Skinner y proyectados en la práctica por Krumboltz y Thoresen (1969). Se popularizó en los centros docentes el uso de recompensas externas como procedimientos didácticos, el tratamiento de los problemas de los alumnos y el formar sus actitudes y conductas. En una época que preconizaba el sistema de «rendición de cuentas» el enfoque conductual era idóneo para demostrar los logros de la acción orientadora.

A partir de 1970 se generan nuevas demandas y roles profesionales y surgen los modelos de consulta y coordinación, fundamentados en programas, centrados en el desarrollo y dirigidos a los alumnos. El modelo orientador de consulta surgió como un deseo de optimizar la efectividad del Orientador, al trabajar indirectamente con el alumnado mediante los adultos (profesores, padres, etc.). Wrenn (1965) preconiza este modelo y Dinkmeyer (1968) recomienda esta función a los Orientadores de educación infantil y primaria; la ASCA (1977) y Andersson (1979) lo señalan como apropiado también para los de Educación Secundaria, y la ACES (1977) lo incluye como una necesidad en los estándares para la formación de los profesionales de la Orientación.

La **Coordinación** es también percibida como parte de la función del profesional de la Orientación (ACES-ASCA, 1966; ASCA, 1977; Cole y Anderson, 1979) aunque no logró tanta proyección como la consulta. Mediante ella se facilitan servicios a los

alumnos dentro de la escuela y de ayuda externa fuera de los centros educativos a través de recursos de apoyo de la Comunidad.

Otra contribución relevante fue la inclusión del **Asesoramiento Grupal** o en grupos pequeños en el repertorio de las competencias y habilidades del Orientador. En este sentido destacan las aportaciones de Cangelosi y otros (1980) sobre el desarrollo del autoconcepto, Myrick y Dixon (1985) referente a los cambios de conducta y de actitudes negativas de los estudiantes etc. Entre los años 1970 y 1980 el asesoramento grupal fue uno de los tópicos de más difusión en la revista «The School Counselor» (1984).

Finalmente los avances tecnológicos han influido considerablemente en las funciones y rol de los profesionales de la Orientación a través de la informática, vídeo, autopistas de la información, recursos multimedia etc.

1.2. Competencias y cualificaciones profesionales

Como indica Bunk (1994) el término «**Competencia Profesional**» surge actualmente en sectores relacionados especialmente con la formación, el desarrollo profesional y la intervención ocupacional y laboral. La competencia profesional abarca el conjunto de informaciones, nociones, aptitudes, habilidades y actitudes cuya finalidad es la realización de funciones, roles y actividades delimitadas y vinculadas con una profesión determinada.

Desde finales del siglo XIX en las sociedades más desenvueltas aparecen los oficios industriales y la formación laboral se preocupó por el aprendizaje de las **capacidades profesionales** que incluyen los saberes, actitudes y destrezas cuya finalidad es realizar actividades conexionadas con una profesión.

Como indica Grootings (1994) la Pedagogía Profesional y Empresarial introdujo el término de **competencia** y al establecer sus objetivos fijó como fundamento la respuesta profesional a los cambios técnicos, sociales y económicos de la realidad en un momento determinado.

Asimismo a comienzos de la década de 1970 comenzó a desarrollarse el término de «**cualificación profesional**» en el marco de la Pedagogía Laboral entendida como los saberes, habilidades y capacidades que se requieren para ejercer una profesión específica, además de los valores laborales como la autonomía y la flexibilidad, ampliando de este modo el ámbito profesional.

La competencia profesional se basa igualmente, como los términos señalados con anterioridad de capacidades y cualificaciones profesionales, en un conjunto de saberes, aptitudes, destrezas y actitudes relacionadas con una profesión pero ensancha su perspectiva a la **participación** en el contexto laboral en el ámbito de la planificación y organización del trabajo profesional.

Como afirman Faix y Laier (1989), históricamente el tránsito de la capacidad a la cualificación profesional fue sobre todo de índole cuantitativa (adquisición de la especialidad), y de la cualificación a la competencia profesional es también de carácter cualitativo pues al introducirse los aspectos de organización laboral se da una transformación respecto a las aptitudes profesionales de naturaleza clásica.

Como señalan Company y Echeverría (1994) desde la óptica de la cualificación profesional del Orientador se puede citar una tipología de competencias en función de esa capacitación, de modo que quien las posea se encuentra en condiciones de desenvolver mejor dicha cualificación.

La competencia profesional del Orientador representa el conjunto de actitudes, saberes y habilidades aprendidas mediante la formación o la experiencia laboral que posibilita realizar y desempeñar roles y situaciones de trabajo requeridos en la profesión de orientación. Suele incluir la anticipación y resolución de problemas, la posibilidad de participar activamente en la mejora de los procesos orientadores y la valoración de los resultados del trabajo. La competencia orientadora requerida en el puesto profesional se manifiesta a través de las realizaciones laborales y el dominio profesional de la misma se contiene en el perfil profesional del título de Orientador.

La competencia orientadora es pues la capacidad de efectuar las actividades en la profesión o en un puesto orientador de acuerdo con la normativa exigida al respecto por la Administración.

1.3. Perfil profesional del Orientador

Wolmer y Miles (1986) entienden por **profesión**, el empleo, ocupación u oficio que la persona desempeña y por **profesionalización** el proceso por el que las actividades sistemáticas que se efectúan en el ámbito socio-laboral son realizadas por personas que poseen un determinado trabajo o empleo.

Dean (1991) interpreta la profesionalización como la situación por la que un sujeto con una ocupación u oficio dispone del derecho a realizar una modalidad determinada de trabajos en función de unas capacidades o competencias específicas que generalmente representan una actividad laboral y unos beneficios sociales.

Según De Miguel (1993) la profesión es un término que se usa habitualmente para referirse a un trabajo o empleo que demanda unos saberes especializados y unas habilidades determinadas que implican normalmente una formación sistemática.

En los requisitos que caracterizan a un buen profesional en cualquier ámbito destacan en primer término la competencia, el «saber cómo» y por ello de acuerdo con Burgess y Dedmond (1994) una persona competente en una profesión concreta suele disponer una buena y amplia preparación en ella. En segundo lugar el profesional debe poseer una integridad ética que le da credibilidad a su trabajo y al grupo profesional al que pertenece. Su actuación en el trabajo debe ser honesta y preocupada por la calidad de los servicios profesionales que presta.

En tercer término debe disponer de una responsabilidad y formalidad que integran los valores de seriedad, compromiso, rigor y estabilidad profesional. Finalmente debe ser un buen comunicador y preocuparse por las demás personas, especialmente por los destinatarios de su actividad ocupacional.

El **profesionalismo** suele fundamentarse en bases firmes de credibilidad, actitud y comportamiento y debe ser un ideal que debe guiar a la persona en sus relaciones con los demás en un ámbito profesional que ésta suele escoger de una manera autónoma y libre.

El nivel de profesionalización con el que se desempeña un empleo suele vincularse con la efectividad en su realización y con una proyección ética, por lo que el profesional además de conocer y dominar adecuadamente su trabajo debe realizarlo de acuerdo con un código de normativa deontológica que asegure la imparcialidad, justicia, solvencia, formación, honestidad, integridad, etc., a los destinatarios de los servicios profesionales, valores que deben facilitarse de una manera total por sus responsables.

Engels y Muro (1986) afirman que la orientación como una profesión dispone de un desarrollo histórico de previsión y respuesta a los cambios sociales y educativos. El hecho de que la realidad educativa en la actualidad necesite de transformaciones y reformas importantes genera también que la Orientación precise de modificaciones en profundidad y consiguientemente también el rol, las funciones y las competencias de los Orientadores.

Schmidt (1984) señala que son necesarios los requisitos siguientes para la existencia y consolidación de la profesión orientadora:

1º Acuerdo de los Orientadores en cuanto a su formación y rol profesional.
2º Expectativas compartidas por los destinatarios de los servicios orientadores correspondientes.
3º Efectividad y calidad demostrada en el ejercicio profesional.

La consolidación y estabilidad de la profesión orientadora fue históricamente y aún lo es actualmente de una preocupación considerable en el entorno laboral propio (Comas y Cecil, 1987) que analizan la situación de aislamiento del Orientador, crisis de identidad profesional, conflictos y solapamientos en la formación, desempleo, indefinición de los roles en el trabajo, escepticismo ante los cambios tecnológicos y sociales, etc.

La Carta de Educación de Harvard de 1988 indica cuatro procedimientos para ayudar a los Orientadores en el ámbito educativo a que sepan responder a los nuevos roles y funciones profesionales y son los siguientes:

1º Desarrollar las conexiones entre la Orientación y el Currículo Escolar.
2º Incrementar la dotación de Orientadores, especialmente en la educación infantil y primaria e intervenir de un modo temprano y preventivo respecto a las necesidades educativas especiales de los alumnos.
3º Establecer mayor comunicación y servicios orientadores con las familias y mejorar la coordinación entre los centros educativos y los padres de los alumnos.
4º Apoyo y atención directa a las diferentes situaciones socioeducativas de la Comunidad Escolar a través de modalidades de ayuda y respuesta a sus demandas y necesidades específicas.

Como señala Niles (1993) es preciso preparar a los profesionales de la Orientación para que dispongan de habilidades de intervención en nuevos entornos culturales y situaciones socioeducativas con una proyección innovadora de capacidades de cambio pedagógico, cultural y social. La formación y desarrollo profesional de Orientado-

res deben abordar estas competencias con profundidad y rigor, tanto en los programas de formación inicial como en los de capacitación continua en el ejercicio profesional.

En síntesis el perfil profesional del Orientador viene a ser la descripción detallada de todas las actividades, obligaciones y responsabilidades que conlleva la función orientadora, así como los requisitos y condiciones exigidos a las personas que desarrollen este puesto de trabajo.

La elaboración de los **perfiles profesionales del Orientador** requiere realizar análisis sistemáticos y exhaustivos que describan y analicen las funciones, actividades y otros aspectos que conforman este puesto de trabajo, lo que constituye su **profesiografía** (Rial 1998). Asimismo es preciso identificar las capacidades intelectuales, el nivel de responsabilidad, la experiencia, el medio ambiente social, las condiciones de remuneración y de promoción que conforman su **profesiograma**. Se trata pues de dos ámbitos conceptualmente distintos pero muy vinculados en la realidad laboral que son el de las actividades ocupacionales y el referente a las habilidades y aptitudes humanas, a considerar en la función orientadora.

En el siguiente gráfico se observan de un modo interrelacionado los aspectos y dimensiones más relevantes de la profesión orientadora, objeto del presente estudio.

2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE ROLES Y FUNCIONES PROFESIONALES DEL ORIENTADOR

Con mucha frecuencia los profesionales de la Orientación fueron considerados como personas distanciadas de los procesos educativos realizados en las instituciones educativas, efectuando tareas burocráticas, de gabinete, etc. En la actualidad se espera que colaboren en proyectos y actividades curriculares, en tareas de asesoramiento y de consulta con profesores y padres, en actividades de aplicación de tests, análisis e interpretación de resultados, en funciones de proyección social y comunitaria, de seguimiento e inserción profesional etc.

Gysbers y Henderson (1994) afirman que los motivos de esta dispersión profesional de actividades se debe a que los programas orientadores de muchos centros educativos se basan en una concepción de servicios obsoletos con funciones y roles muy amplios. Los orientadores, según estos autores, tienen que realizar actividades remediales, los programas de orientación adolecen de definiciones claras, la Administración les responsabiliza de funciones inapropiadas, etc.

Day y Sparacio (1980) señalan que los estándares de acreditación escolar no delimitan claramente el rol del Orientador y esto les lleva a efectuar tareas inadecuadas de carácter burocrático, recepción constante de alumnos problema, situaciones de indisciplina, controles de asistencia, etc. Schwaber y Genetta (1987) indican que posiblemente los mayores problemas que tienen actualmente los profesionales de la Orientación son la existencia de roles indefinidos y la confusión en priorizar sus amplias y genéricas responsabilidades.

Investigaciones efectuadas por Hillman (1987), Peaslee (1991), Josserand (1992), Giebler (1992), Schalesky (1993) mantienen distintas opiniones sobre los roles y funcio-

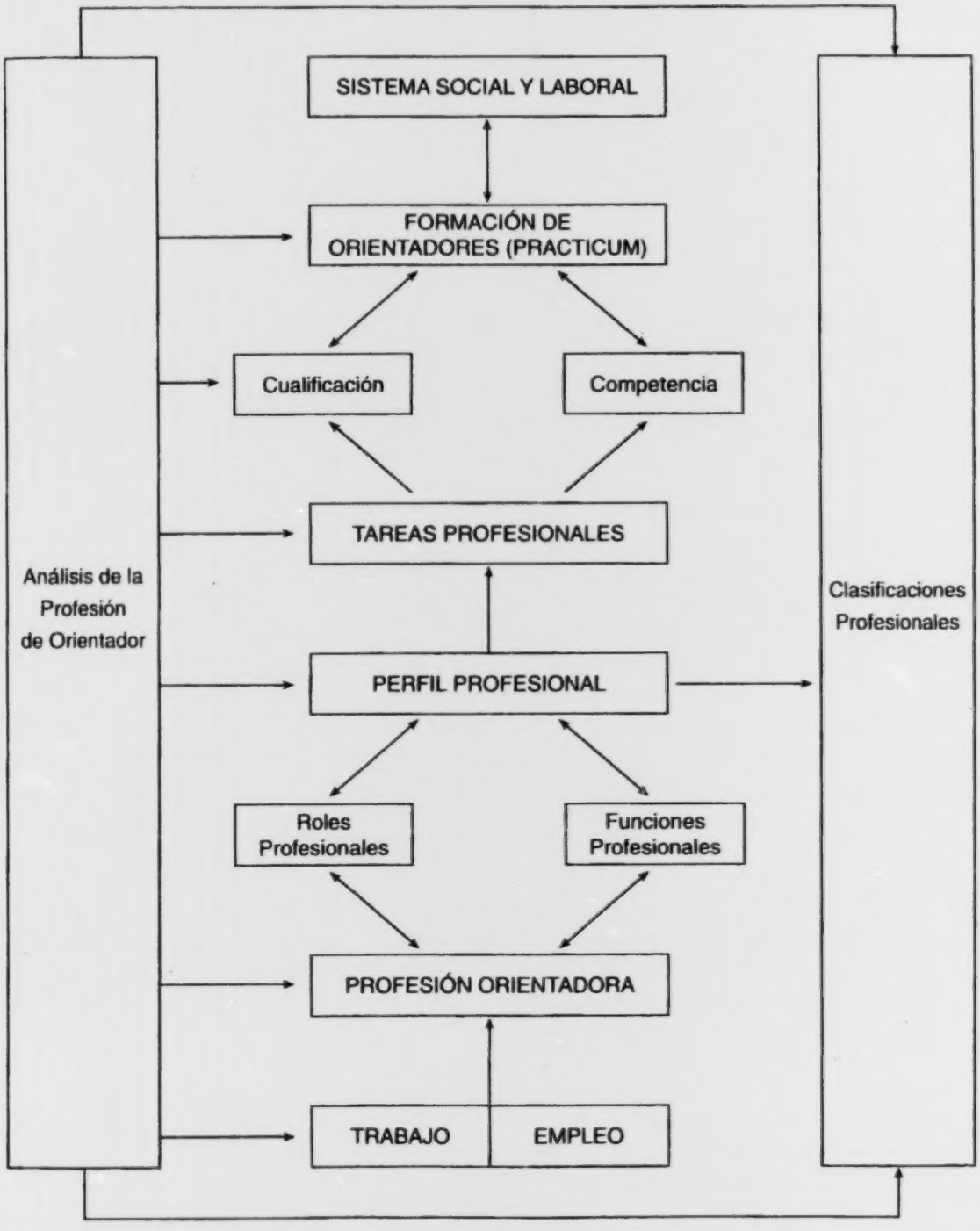


Gráfico nº 1
Análisis de la profesión de Orientador

nes del Orientador. Así Peaslee afirma que éstos colocan la función de asesoramiento (Counseling) en un rango más elevado que los Directores de los centros docentes. También descubrió que el tamaño del distrito escolar, la especialidad del Orientador, la edad, el sexo y los años de experiencia influyen en la percepción de sus roles y funciones. Josserand sostiene que la dimensión del distrito escolar, el número de centros educativos atendidos y la ratio orientador/alumnos tiene un impacto significativo en el modo en que los Orientadores perciben su rol y funciones. Análogos resultados fueron observados por Hillman , Giebler y Schalesky.

Miller (1981) postula tres funciones principales del Orientador Escolar: La primera estriba en la aplicación de un currículo de orientación estructurado a grupos de alumnos así como la prestación de asesoramiento individual.

La segunda es la consulta con profesores para la mejora de habilidades de comunicación, de la interacción con los alumnos, y sensibilizarles en la necesidad de armonizar el curriculo escolar a las necesidades de su desarrollo. La tercera es la consulta y formación de padres para ayudarles a comprender la psicología del desarrollo de sus hijos, mejorar las habilidades de comunicación familiar e implantar estrategias para estimularles en el aprendizaje escolar.

Para el profesional de Orientación de Educación Secundaria, Miller establece las siguientes funciones complementarias:

1º Trabajar con profesores para diseñar y realizar un curriculo de Orientación que se fundamente en las necesidades de desarrollo de los adolescentes.
2º Organizar y difundir la información necesaria para la planificación académica/profesional y toma de decisiones de los alumnos.
3º Ayudar en la evaluación de las características personales de los estudiantes para ser utilizada en la planificación vocacional.
4º Efectuar intervenciones remediales y programas alternativos para alumnos que posean problemas de ajuste, inmadurez vocacional y actitudes negativas hacia su propio desarrollo.

Rye y Sparks (1991) afirman que los especialistas en Orientación deberían favorecer en sus estudiantes el desarrollo de la auto-comprensión, la auto-dirección, y estar formados en las áreas de asesoramiento (counseling) individual, grupal y familiar, en las actividades de orientación en la clase, en consulta, coordinación, comunicación y curriculo en los ámbitos de lo personal, social, educativo, profesional, etc.

Hitchner y Tifft-Hitchner (1987:42) afirman que «... el rol esencial del Orientador es comunicarse con el estudiante de manera que éste pueda desarrollar una imagen de sí mismo más adecuada y realista, poseer mejor conocimiento de sus oportunidades educativo-vocacionales y en función de todo ello tomar las decisiones más adecuadas».

O´Bryant (1991) señala que los tres procesos de ayuda reconocidos por los profesionales de la orientación son el asesoramiento, la consulta y la coordinación. La **función de asesoramiento** se centra en la solución de problemas, en la toma de decisiones y en hallar un significado personal vinculado con el aprendizaje y el desarrollo del alumno. La **función de consulta** es un esfuerzo cooperativo en el cual el orientador ayuda a

otros a solucionar problemas y desarrollar habilidades que les harán más eficaces cuando trabajan con ellos.

Finalmente **la función de coordinación** implica que el orientador ejerza el liderazgo en la dirección del programa educativo del centro y coordine las necesidades y actividades de éste con la Comunidad escolar y social.

Gibson y Mitchell (1995) señalan, en el ámbito de los roles y funciones principales de los orientadores en entornos educativos, sus actividades según los diversos niveles educativos, el cometido de los directivos y de los profesores, en el programa de Orientación Educativa en el centro escolar, y las relaciones funcionales de aquéllos con otros profesionales de ayuda como el psicólogo, trabajador social, médico escolar, profesores de Educación Especial, etc.

Por otra parte la ASCA (1990) estableció los roles y funciones del Orientador de Educación Primaria, en relación con el asesoramiento individual y grupal, la orientación en la clase, la igualdad de oportunidades, consulta, coordinación, centros de ayuda externa y evaluación.

La ASCA (1986) fijó asimismo los roles y funciones del Orientador de Educación Secundaria vinculados con el asesoramiento personal, la orientación y asesoramiento profesional, evaluación, consulta, centros de información externa y rendición de cuentas. Igualmente (1990) desarrolló los roles y funciones del Orientador en Educación Universitaria conexionados con el asesoramiento, consulta y desarrollo de la carrera, conocimiento y desarrollo educativo, registros e información académica, evaluación y centros de ayuda externa.

2.1. Percepciones de los roles y funciones por los propios Orientadores

2.1.1. Contexto internacional

Existen una serie de aportaciones investigadoras que expresan la visión que tienen los profesionales de la Orientación de sus roles y funciones. Tennyson y otros (1989 a y 1989 b) asumen que es necesario un cambio en el rol de los Orientadores de Educación Secundaria del Estado de Minnesota en Estados Unidos y efectuaron una investigación para intentar averiguar cuál era la frecuencia de la práctica profesional de aquéllos y qué funciones consideraban como importantes. Asimismo, intentaron determinar si su trabajo se adecuaba a los estándares establecidos por dicho Estado. Con esta finalidad elaboraron un cuestionario con 58 funciones agrupadas en seis amplias categorías o dimensiones denominadas: Asesoramiento, Consulta, Desarrollo y Orientación para la Carrera, Evaluación, Desarrollo, Dirección y Coordinación de programas de Orientación y Servicios de Apoyo Administrativo.

La muestra utilizada fue de 155 Orientadores y se les preguntaban dos cuestiones, la primera era ¿con qué frecuencia realiza cada función? Las respuestas venían fijadas en cinco valoraciones a través de una escala tipo Likert (nunca, casi nunca, ocasionalmente, bastantes veces y frecuentemente). La segunda consistía en ¿qué importancia tiene cada función para los Orientadores? Igualmente las contestaciones eran: Nada importante, poco, importante, bastante y muy importante.

CUADRO Nº 1

PROMEDIOS Y DESVIACIONES TÍPICAS POR CATEGORÍAS SEGÚN LA PERCEPCIÓN QUE TIENEN LOS ORIENTADORES DE SUS FUNCIONES.

adaptado de Tennyson y otros (1989 a: 255)

Cuestiones / Categorías	Frecuencia funciones			Importancia funciones	
	N	M	SD	M	SD
Asesoramiento	155	3,77	.483	4	.47
Consulta	155	3,35	.497	3,61	.493
Desarrollo y Orientación para la Carrera	155	2,85	.639	3,42	.534
Evaluación	152	2,98	.582	3,3	.512
Desarrollo, Dirección y Coordinación de Programas de Orientación	155	3,06	.669	3,51	.588
Servicios de Apoyo Administrativo	155	3,28	.530	2,88	.506

En el primer trabajo (1989 a), efectuaron un análisis descriptivo con el estudio estadístico de los promedios y desviaciones de cada categoría o dimensión indicada que figuran en el cuadro nº 1. Además, a través del análisis de fiabilidad Alfa de Cronbach, obtuvieron una elevada consistencia interna de los ítems dentro de cada dimensión.

De estos resultados se desprende que la columna que señala la **frecuencia** de realización de las funciones profesionales es menos congruente con los estándares establecidos que la importancia que conceden los Orientadores a las distintas **funciones**. Un análisis comparativo de los datos de frecuencia e importancia funcional, demuestra efectivamente que los promedios de esta última son superiores en todas las dimensiones con la excepción de los Servicios de apoyo administrativo. No obstante, los autores afirman que en ambos casos las valoraciones se quedan cortas en las expectativas de cambio de los especialistas en orientación, con respecto a los estándares fijados no sólo en el Estado de Minnesota, sino también en asociaciones profesionales como la ASCA (1986).

En la segunda investigación (1989 b) se utilizó la categoría de pertenencia de los Orientadores a tres tipos diferentes de Centros Docentes (junior, senior y junior–senior high school —grados 7/12—) y 58 funciones como variables dependientes,

CUADRO Nº 2
DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO DEL ORIENTADOR (en porcentajes)
OBSERVACIÓN: P< .001 ENTRE TIEMPO REAL E IDEAL

Distribución / Dimensiones	Tiempo real (Porcentajes)	Tiempo ideal (Porcentajes)
Valoración de Alumnos	6,75	5,88
Actividades de Orientación	15,35	16,65
Asesoramiento individual	29,09	33,79
Asesoramiento grupal	10,88	17,17
Desarrollo profesional	4,02	5,79
Consulta	12,34	11,99
Servicios de coordinación de recursos	6,09	5,94
Apoyo administrativo	12,58	5,62
Otras actividades	4,52	1,28

efectuando una serie de MANOVAS y ANOVAS para el análisis de los datos en categorías y en funciones dentro de cada dimensión.

¿Son congruentes las funciones profesionales tal y como son percibidas por los Orientadores de distintos Centros educativos con el rol propugnado por la profesión orientadora?

Los autores afirman que aunque se encontraron diferencias significativas en cada una de las categorías, hay más similitudes que diferencias en el modo como los Orientadores perciben sus funciones. Sin embargo, un examen exhaustivo de los ítems significativos en las distintas categorías, revelan algunos indicadores que hacían pensar en diferencias importantes.

Por otra parte, Partín (1990) realizó un estudio en el Estado de Ohio para determinar el porcentaje de tiempo invertido realmente en las principales funciones del Orientador, el porcentaje ideal de tiempo que debería invertirse y lo que más tiempo les lleva. Con esta finalidad construyó un instrumento que incluía nueve dimensiones representativas de las funciones de los Orientadores exigidas por el Departamento de Educación del mencionado Estado. La muestra usada fue de 210 Orientadores de los niveles educativos K –12.

En el cuadro número 2, se reflejan las percepciones de los Orientadores de cómo invierten realmente su tiempo de trabajo y cómo desearían que fuera su empleo de un modo ideal – adaptado de Partín (1990:14).

Los análisis comparativos «t» efectuados entre el tiempo real empleado y el ideal, indicaron que los profesionales de la Orientación preferían de un modo significativo

CUADRO N° 3

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS FUNCIONES DE LOS ORIENTADORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: EMPLEO DEL TIEMPO REAL E IDEAL

Tiempo en las funciones / Funciones	Tiempo real (Porcentajes)			Tiempo ideal (Porcentajes)		
	Orden	(A)	(B)	Orden	(A)	(B)
Asesoramiento personal	1	70,3	0	1	96,3	0
Asesoramiento académico	3	63	7,4	2	85,1	0
Asesoramiento grupal	11	37	48,2	3	77,7	3,7
Planificación de la carrera y de la vida	9	25,9	25,9	4	62,9	3,7
Conferencias a padres	5	37,9	7,4	5	40,7	0
Actividades de orientación en clase	10	25,9	29,7	6	51,8	3,7
Consulta de profesores o directivos de Centros educativos	8	29,7	14,8	7	29,7	7,4
Organización de calendarios y horarios de tareas	2	77,8	11,1	8	18,5	25,9
Evaluación	4	40,7	11,1	9	7,4	14,8
Otros programas educativos especiales	7	37	11,1	10	11,1	33,3
Relaciones con la Comunidad	13	3,7	63	11	0	48,3
Alumnos superdotados y con talento	15	0	70,3	12	0	44,4
Tareas de Registro	6	37	25,9	13	0	66,6
Asistencia	16	7,4	85,2	14	0	85,1
Otras	14	3,7	33,3	15	0	88,91
Actividades no asesoras	12	14,8	63	16	0	100

utilizar más tiempo en el Asesoramiento individual y grupal y de una manera también significativa usaban menor tiempo en actividades de desarrollo profesional, valoración de alumnos y actividades administrativas ($p < .001$). De este modo, mientras el tiempo real invertido en asesoramiento individual o grupal era del 40% aproximadamente, el tiempo ideal lo fijaban alrededor del 50%.

Por otra parte, lo que más tiempo les representaba era, en primer lugar, el papeleo (informes, correspondencia y registros); en segundo lugar, las actividades de organización; en tercer término, las tareas burocráticas; en cuarto lugar, hablar por teléfono y, en quinto término, la asistencia a reuniones.

Asimismo, Hutchinson y otros (1986) realizaron una investigación en Centros públicos del Estado de Indiana para determinar cómo utilizan realmente el tiempo los Orientadores de Educación Secundaria y cómo les gustaría hacerlo de un modo ideal. El cuestionario aplicado constaba de 16 funciones o actividades orientadoras que fueron seleccionadas después de una amplia revisión bibliográfica de 20 años (1965-1985). A los Orientadores se les dijo que ordenaran las 16 actividades citadas de acuerdo con su realización real e ideal (cuadro número 3).

Observaciones:

A) Es el porcentaje de Orientadores que ordenan la función como una de las cinco más frecuentes.

B) Es el porcentaje de Orientadores que ordenan la actividad como una de las cinco menos frecuentes.

El cuadro es adaptado de Hutchinson y otros (1986: 89). Los Orientadores creen que idealmente deben emplear su tiempo en las actividades de asesoramiento: Personal, grupal y académico. Sin embargo, en la realidad se introducen las tareas de organización de calendarios y horarios como elemento distorsionador.

Las actividades que recibieron igual o similar orden fueron las de asesoramiento personal, orientación académica, conferencias a padres y consulta de profesores o directivos.

Las funciones con mayores discrepancias fueron el asesoramiento grupal, planificación de la carrera y de la vida, actividades de orientación en clase, organización de calendarios y horarios de tareas, la evaluación, tareas de registro y otras actividades no asesoras.

Los Orientadores, en general, consideran que hacen lo que creen que debería realizarse, no obstante se hallaron discrepancias, algunas destacadas, en la cantidad de tiempo realmente empleado y el deseado para efectuar sus funciones profesionales.

Los autores del estudio concluyen que las expectativas de los Orientadores sobre sus funciones y su ejecución real se hallan de acuerdo con las directrices indicadas por la ASCA–ACES.

En un trabajo realizado por Gibson y Mitchell (1995) sobre el papel y las funciones del Orientador de Educación Primaria se obtiene la ordenación de sus actividades según las respuestas dadas por 996 profesionales de la Orientación (cuadro número 4).

CUADRO Nº 4
ORDENACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LOS ORIENTADORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Actividades / Ordenación	Tareas	Porcentajes empleados en la actividad
1	Asesoramiento individual	98
2	Orientación y asesoramiento grupal	81
3	Consulta con los padres	79
4	Consulta con los profesores	78
5	Enseñanza de la orientación en el aula	65
6	Valoración de los alumnos	39
7	Coordinación de las relaciones con los Centros de información y consulta con las agencias de la Comunidad	39

2.1.2. Contexto español

En España se pueden mencionar los trabajos de investigación sobre funciones y roles profesionales del Orientador desarrollados por Lázaro y colaboradores (1982) referente al funcionamiento de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Profesional (SOEV) en la etapa 1977-1981; las contribuciones de Soler (1989) sobre la adecuación funcional de Orientación en los centros públicos de Educación General Básica de la ciudad de Zaragoza, efectuada en el curso 1984-85; los resultados de la evaluación de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid obtenidos por Escudero y otros (1992) en el Curso 1988-89; las conclusiones aportadas por la investigación realizada sobre la totalidad de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOE) de Andalucía, de Álvarez y otros (1992) relativos a la evaluación de su funcionamiento durante la etapa 1983-1989; las contribuciones de Sobrado (1996) sobre la organización y funciones de los Servicios de Orientación Educativa, etc.

En la investigación de Lázaro y colaboradores (1982) la distribución de las respuestas que representa la percepción de los orientadores de los SOEV (obtenidos mediante la aplicación de un cuestionario) sobre su propio rol, es preciso citar las actividades de orientación con alumnos mediante acciones directas e indirectas en los centros educa-

tivos, el asesoramiento a profesores tutores, la información escolar y profesional, los estudios y trabajos psicopedagógicos y especialmente las actividades de localización y diagnóstico de alumnos de educación especial.

En lo referente a las funciones que desarrollan los Orientadores los resultados obtenidos en estas investigaciones son los siguientes:

1ª Función diagnóstico-evaluativa.
- Detección de dificultades de aprendizaje.
- Localización y diagnóstico de alumnos de educación especial.

2ª Función informativa.
- Información escolar y profesional.

3ª Función formativa.
- Cursos y seminarios de desarrollo de la acción tutorial, diagnóstico, tratamiento y seguimiento de los trastornos de aprendizaje de los alumnos etc.

4ª Función de apoyo.
- Elaboración de materiales para la orientación escolar y profesional de los alumnos al término de la escolaridad obligatoria.
- Realización de estudios e informes sobre diversos aspectos de la educación.

5ª Función terapeuta.
- Tratamiento de problemas presentes en la comunidad educativa.

6ª Función preventiva.
- Actuaciones para restringir la aparición de problemas y trastornos.

Respecto a las estimaciones de los propios orientadores sobre el tiempo de dedicación a las funciones terapéutica, preventiva y de desarrollo educativo (función formativa más informativa) las intervenciones terapéuticas ocupan mucho tiempo al 50 % de los orientadores, un 42% se pronuncia en el mismo sentido en cuanto a las preventivas y sólo un 8% respecto a las de desarrollo (Álvarez y otros, 1992).

Las funciones más ofertadas por los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid (Escudero y otros, 1992) según los propios Orientadores son las basadas en una orientación de contenido (diagnóstico de casos y elaboración de estrategias para su tratamiento), en perjuicio de las fundamentadas en la orientación de proceso (ayuda en la resolución de problemas, facilitación de procesos de coordinación, cooperación, etc.).

Las funciones orientadoras de carácter diagnóstico e informativo (mediación de información) aparecen como las más ejercitadas por los profesionales de la orientación.

En el estudio realizado por Sobrado (1996) la percepción que los Orientadores poseen sobre sus funciones consideran que las más relevantes son la prevención del fracaso e inadaptaciones de los alumnos, la elaboración de programas de intervención sobre métodos de aprendizaje escolar y estudio, desarrollo de actividades de orientación profesional con los estudiantes, realización de la evaluación psicopedagógica de los mismos y desarrollo de programas de acogida e integración para alumnos nuevos en los centros docentes.

Recientemente es preciso reseñar el trabajo efectuado por Sanz Oro (1988) que pretende responder a la pregunta siguiente ¿qué es lo que hace o debiera hacer un Orientador?

Por ello utilizamos la técnica de recogida de información por encuesta mediante la elaboración de un cuestionario dirigido a una triple audiencia (Orientadores, profesores tutores y alumnos) que nos permite analizar:

¿Cómo perciben los Orientadores sus roles y funciones?

¿Cómo ven los profesores tutores las funciones de los Orientadores?

¿Cúal es la perspectiva que poseen los alumnos de la orientación?

CUADRO Nº 5
MUESTRA Y RESPUESTA DE LAS AUDIENCIAS

Muestra / Audiencias	Muestra		
	Seleccionada	Nº de respuestas	Porcentaje respuestas
Orientadores	180	107	59
Profesores Tutores	900	326	36
Alumnos	1800	715	40

El cuestionario recoge un total de noventa funciones agrupadas alrededor de ocho grandes dimensiones:

1º— Asesoramiento.
2º— Orientación con el grupo clase.
3º— Consulta.
4º— Coordinación.
5º— Información y seguimiento.
6º— Diagnóstico y evaluación.
7º— Evaluación y desarrollo del sistema organizativo de la orientación.
8º— Roles especiales.

En esta investigación, entre otros objetivos se pretende recoger utilizando una escala tipo Lickert dos modalidades principales de información. La primera se refiere a cuál es el nivel de la praxis profesional de los Orientadores, la importancia que conceden a cada función y la preparación profesional que se posee.

La segunda trata de analizar cuál es el tiempo real o ideal que dedican o deberían hacerlo a cada una de las ocho dimensiones mencionadas, consideradas globalmente. Todos estos aspectos en funciones de unas variables de clasificación como son la edad, el sexo, la titulación académica, experiencia docente y orientadora etc.

Entre las cuestiones detectadas figuran las siguientes:

a) No existe una concordancia y sintonía clara entre las aportaciones de la literatura bibliográfica, las tareas que demanda la Administración y las percepciones de los profesionales de la orientación.
b) Las funciones que corresponden a las dimensiones: 4ª (Coordinación), 7ª (Evaluación y desarrollo del sistema organizativo de la orientación) y 8ª (Roles especiales) son las que presentan más dispersión en las percepciones tanto de los Orientadores como de los profesores tutores. Debido a su carácter novedoso en nuestra cultura profesional se les concede una relativa importancia y aunque las contempla la teoría de la orientación no las refleja la Administración entre sus prioridades.
c) Respecto al análisis de las diferencias en cada una de las noventa funciones reseñadas en el cuestionario y las diversas variables de clasificación (sexo, edad, titulación académica, experiencia etc.), contempladas en cada una de las tres audiencias mencionadas, después de las correspondientes ANOVAS simples y factoriales efectuadas, no presentan grandes diferencias por lo que se dan unas percepciones homogéneas, con un perfil de opinión bastante monolítico.

En otra investigación efectuada sobre evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares (Sobrado 1997) se plantean como objetivos principales la definición categorial de las capacidades del profesional de la orientación referente a las relaciones con los alumnos, profesores, familias y al propio rol del Orientador, la evaluación de la incidencia de una serie de variables personales, académicas y profesionales en conexión con las competencias citadas y el análisis de los niveles de calidad de las diversas habilidades profesionales. Como recurso de recogida de información se elaboró y aplicó un cuestionario de competencias profesionales del Orientador que abarca diez ítems referentes a datos personales, académicos y profesionales y treinta y siete cuestiones relativas a las competencias reseñadas y fue contestado por 196 orientadores escolares ejercientes en Galicia en el ámbito de la Educación Primaria y Secundaria.

Entre las técnicas investigadoras se utilizó el modelo de Alfa-Cronbach para la obtención de la fiabilidad del instrumento (0,94) y el instrumento Delphi para la confección de las categorías e ítems del cuestionario reseñado. También se empleó el análisis factorial de los componentes principales para la obtención de los factores competenciales del mismo cuestionario.

Las **conclusiones más relevantes** son las siguientes:

Según lo percibido por los orientadores, sus competencias profesionales principales son el asesoramiento al profesorado en la interpretación de los resultados de las evaluaciones psicopedagógicas efectuadas a los alumnos, la elaboración de informes psicopedagógicos y la ayuda a los escolares con dificultades personales y de aprendizaje escolar.

En el trabajo efectuado por Arza (1997) se trata de estudiar las características reales de la acción orientadora y las ideales sobre lo que ésta debe ser. Como instrumento investigador se empleó un cuestionario de opinión denominado «Coordenadas contextuales e praxis orientadora» con un total de 201 ítems y que fue contestado por 92

Orientadores de Educación Secundaria. Una parte del mismo lo constituyen las funciones y actividades profesionales del especialista en orientación agrupadas en torno a los destinatarios de la acción orientadora (alumnos, profesores, padres y otras instituciones). Son 42 ítems en total referidos a las mismas, de los que 21 son sobre tareas a realizar con el alumnado, 14 con el profesorado, tres con los padres y cuatro con otras instituciones.

El número total de cuestiones se duplica (84 ítems) al responderse desde las perspectivas real e ideal. Los análisis estadísticos efectuados lo fueron de frecuencias y porcentajes, estudios gráficos mediante Box-Plot, la Anova de Friedman y la prueba de significación de Wilcoxon.

Como conclusiones de este estudio conviene resaltar que en relación con la función orientadora con el alumnado la orientación profesional es la que recibe mayor atención y en menor grado se halla la actividad de evaluación diagnóstica, la intervención con el alumnado con problemas y las estrategias y técnicas de estudio. Respecto al profesorado las actividades más realizadas son las de asesoramiento en la función tutorial y en los procesos de evaluación. Con los padres la acción orientadora está conexionada a la existencia de problemas del alumnado, y posee un carácter terapéutico.

La actuación orientadora en relación con otras instituciones está vinculada a las conexiones con otros Orientadores de centros de Educación Secundaria, con instituciones de Enseñanza Primaria y con entidades del ámbito laboral.

En el ámbito internacional es preciso añadir asimismo el estudio de coordinación de Watts (1992) sobre los perfiles profesionales de los Orientadores en la Comunidad Europea. El informe de síntesis analiza y compara entre si los trabajos efectuados por autores en cada uno de los entonces doce estados miembros.

En los estudios estatales se describen las funciones de los profesionales de la orientación agrupados en las siete categorías siguientes: Gestión de la información, trabajo con personas, actividad con grupos, inserción profesional, seguimiento, coordinación y gestión interna y externa.

En el trabajo de Repetto y otros (1998) sobre el cuestionario español de formación del personal que trabaja en competencias, se analizan las de información, diagnóstico y valoración de necesidades, las de intervención personal, académica, vocacional, familiar y comunitaria, de gestión y administración, evaluación e investigación, orientación ocupacional (colocación) y otras.

2.2. Percepción de los profesores sobre los Orientadores

2.2.1. Ámbito internacional

Valine y otros (1982) efectuaron una investigación en la que aplicaron un cuestionario de 15 ítems a una muestra de 100 profesores, y su finalidad consistía en comparar los resultados obtenidos respecto a las expectativas sobre los roles y funciones del orientador, con otro trabajo similar realizado en 1972. Los datos indicaban que el 15% de los docentes cuestionaban la necesidad de los profesionales de la orientación, un

35% se hallaban indecisos en la comprensión del rol del Orientador pues no conocían de un modo preciso lo que éste hace o debería efectuar y un 50% cuestionaba la efectividad del trabajo del mismo.

Alaniz (1990) realizó un estudio para recabar datos de los docentes y Orientadores sobre el rol del profesional de la orientación, y señala que «debido a la infrecuente interacción de Orientadores y profesores, sería razonable asumir que los profesores no tienen una idea clara de qué es lo que realmente hacen los Orientadores» (1990: 55).

Gibson (1990) efectuó una investigación con 180 docentes, pertenecientes a 19 centros de Educación Secundaria, con una experiencia mínima de cinco años, para evaluar sus opiniones referentes a los programas de orientación implantados en sus escuelas. Los profesores indicaron que el asesoramiento individual era la primera responsabilidad del especialista en orientación, seguida de la información profesional y la administración e interpretación de los tests.

2.2.2. Contexto español

En nuestro ámbito es preciso mencionar el trabajo efectuado por Llamas y otros (1990) sobre la opinión de los docentes de Educación Básica respecto a los Orientadores y a los Equipos Psicopedagógicos del Ministerio de Educación y Ciencia.

Se aplicó un cuestionario de 12 ítems y fue contestado por 74 docentes de 17 centros docentes. Respecto a la cooperación de los profesionales de orientación con sus escuelas un 32% señaló que existe alguna. Sobre las funciones demandadas de los servicios orientadores estiman que los docentes solicitan prioritariamente la evaluación psicopedagógica de los alumnos, incluyendo su orientación y la prevención de los trastornos de aprendizaje.

Valdivia (1992) realizó un estudio sobre la evaluación de la organización y funcionamiento de la orientación en los centros educativos y empleó un cuestionario de evaluación y análisis tutorial (CEAT). La muestra estuvo constituida por 728 profesores de Educación Básica y Bachillerato de 38 centros educativos de Vizcaya.

Respecto a las funciones de orientación (33 en total) tuvieron como referencia inmediata las que se han definido desde la Administración, atribuyéndose directamente mediante la legislación escolar, y documentos que desarrollan las directrices de la Reforma Educativa en este ámbito. Las funciones orientadoras se agrupan en los cinco factores siguientes: Asesoramiento abierto para la animación personal y escolar, conocimiento y dominio de las técnicas de orientación, dominio de tests generales y de diagnóstico, orientación curricular e intervención en problemas de aprendizaje.

Se debe responder a cada ítem si piensa que esa función de orientación corresponde o no al profesor tutor (orientador de aula) y el nivel de importancia que se le atribuye.

3. ¿HACIA UN CAMBIO PROFESIONAL EN EL ROL DE LOS ORIENTADORES?

Las investigaciones descritas recalcan en general la idea de que los profesionales de la orientación aportan una variedad elevada de «servicios» para solucionar «situacio-

nes problema» y suelen quedarse en generalizaciones los autores que analizan este aspecto, cuando se trata de incidir en actividades como la ayuda a los alumnos a tomar decisiones en las elecciones académicas y profesionales, en el desarrollo personal, etc.

El rol y las funciones de los especialistas en orientación han estado condicionadas por una serie de elementos como los sucesos sociales, las medidas de política educativa, las asociaciones profesionales, los avances tecnológicos, las teorías imperantes y emergentes en la profesión orientadora, etc. Asimismo deducimos de la literatura bibliográfica analizada que la cuestión de los roles y funciones de los Orientadores se lleva estudiando especialmente en las tres últimas décadas, que ha permanecido bastante estática en las instituciones educativas y que aún existe bastante confusión y falta de clarificación en la misma.

Cole (1988) señala que este tópico precisa más debate y que como grupo profesional los Orientadores han sido bastante reticentes al cambio social, educativo y laboral.

En la medida en que las **transformaciones culturales y pedagógicas** se impongan como consecuencia de su adaptación a la actualidad dichas modificaciones supondrán nuevos roles y funciones a realizar por los profesionales de la orientación en la línea anteriormente señalada por Schmidt (1984).

De acuerdo con la literatura bibliográfica expuesta parece necesario introducir cambios en el desempeño profesional del Orientador. Una primera modificación consiste en que el experto en orientación debe dominar el conocimiento de las teorías del desarrollo y ser capaz de integrarlas en los currículos escolares para establecer programas de prevención primaria. Mediante estos programas se mejoraría el clima escolar de la clase y se crearían unos entornos educativos sanos (Adkins 1997; Thomas 1989). Los «servicios» orientadores como tales serían reemplazados por programas comprensivos, con un enfoque orientador integrado en los procesos educativos del alumno.

En segundo lugar la técnica del counseling (asesoramiento individual) constituye actualmente una práctica cuestionable, y un cierto consenso general apoya la idea de la **consulta** como una función esencial a desempeñar por el Orientador que le permite trabajar con una variedad amplia de destinatarios (padres, profesores, agentes sociales y profesionales, etc.). La efectividad de la consulta tanto en la prevención como en la intervención orientadora es destacada por Bundy y Poppen (1986) y otros trabajos la han analizado en la mejora del rendimiento escolar y del autoconcepto del alumno (Robinson y Wilson 1987), para estudiar el desarrollo moral y de los valores en los alumnos (Kohlberg y Wasseman 1980).

En tercer término el trabajo en grupo también se ha comprobado como un procedimiento eficaz a emplear por los especialistas en orientación (France y otros 1984).

Actualmente es preciso hacer frente al desafío de que los programas de orientación tienen que responder a las necesidades de los destinatarios y ello representa que los Orientadores deben de formular y clasificar sus objetivos, modalidades de intervenciones y logros que desean obtener.

Históricamente cuando la Orientación se introdujo en los ambientes educativos aparecieron una serie de teorías, enfoques y modelos filosóficos y organizativos. En el presente cada programa de orientación opera dentro del marco de uno o más de esos

modelos, y lo que subyace en cada uno de ellos es un conjunto de supuestos sobre las personas, la naturaleza del problema de los alumnos, la modalidad de ayuda a ofrecerles, los objetivos educativos y orientadores y la manera en que los servicios de orientación deberían llevarse a efecto. Se hace necesario por ello que los **Orientadores**:

1º Desarrollen un modelo conceptual congruente en sus intervenciones laborales.
2º Articulan una serie de acciones eficaces en su trabajo profesional.
3º Demuestran la efectividad de sus aportaciones en la mejora del proceso educativo.

4. ROLES Y FUNCIONES DE LOS ORIENTADORES SEGÚN EL MODELO DE LA LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE)

La orientación se encuentra actualmente en una encrucijada vital tanto en el escenario internacional como en nuestro contexto.

Como hemos observado en las contribuciones de la literatura bibliográfica existe una perspectiva amplia de funciones consideradas como muy representativas de la profesión orientadora, si bien no coincide siempre la importancia que deberían tener en el ejercicio profesional actual con el nivel de la actividad real que representan entre los Orientadores (Partin 1990, Arza 1997).

Históricamente las prácticas obsoletas ligadas a un rol burocrático, el aislamiento de los profesores y la realización de servicios inapropiados han caracterizado con frecuencia a la profesión orientadora.

En la última década especialmente con la **Reforma Educativa** que propugna la LOGSE en nuestro país, los centros educativos se hallan en una realidad donde los cambios son inevitables y los especialistas en orientación tienen una excelente oportunidad para ser partícipes de esas transformaciones. Las modificaciones tienen que implicar no sólo una mera revisión y actualización de sus roles y funciones, sino también unas estrategias investigadoras adecuadamente diseñadas que posibiliten unos cambios constantes en los planes de formación de los Orientadores y unos esfuerzos concertados para que los estándares exigidos por la Administración sean compatibles con los estrictamente profesionales.

Existe poco tiempo para reaccionar a las necesidades de transformaciones orientadoras, de modo que la perspectiva real de que en pocos años todos los centros de Educación Primaria y Secundaria dispongan de un Departamento de Orientación dirigido por un profesional orientador, además de una modificación y mejora necesaria de los planes formativos del desarrollo y continuo de los expertos en orientación, representan una oportunidad inmejorable que debe aprovecharse.

Los **cambios en el rol y funciones de los Orientadores** son necesarios y debe establecerse su dirección adecuada. Las Reformas Educativas y los cambios sociales y tecnológicos acelerados en la situación actual plantean la necesidad de nuevos roles, funciones y perfiles profesionales del Orientador en sus relaciones con el alumnado, profesores, familias, etc. Esto conlleva la necesidad de una formación y competencia cada vez más especializada para responder a las nuevas demandas orientadoras de

una generación de personas que viven en un contexto socioeconómico y político distinto al de la etapa anterior de formación de los actuales Orientadores, con valores, expectativas y actitudes diversas respecto a la educación y al futuro personal y social.

En la sociedad actual los roles demandados a los Orientadores son los de ser **agentes de cambio socioeducativo** con especificación de las actividades profesionales siguientes:

1ª Superar el modelo tradicional de carácter clínico-terapéutico donde predomina una orientación psicologista de comunicación individual.
2ª Emplear nuevos recursos multimedia y tecnologías innovadoras en el desarrollo de sus tareas como son el vídeo, la informática, internet, redes de información, etc.
3ª Establecer conexiones con los agentes sociales, laborales etc., y realizar una adecuada comunicación con otros Orientadores e instituciones trascendiendo los propios entornos educativos.
4ª Incrementar sus funciones profesionales de trabajo en equipo con grupos de profesores (especialmente tutores), familias, alumnos, etc., desenvolviendo un rol de animador y formador.
5ª Intervenir de acuerdo a un programa de orientación integrado en el plan pedagógico de la institución educativa.

Los saberes y capacidades profesionales aprendidos en el pasado poseen el peligro de quedar desfasados debido a los cambios rápidos de naturaleza tecnológica y social que demandan competencias y cualificaciones cada vez más actualizadas, entre ellas las habilidades cognitivas de autonomía de pensamiento y de acción, flexibilidad mental y metodológica y las capacidades de comunicación, previsión y respuesta en diferentes situaciones sociolaborales.

Los cambios tecnológicos y sociales generan la ampliación del término de cualificaciones profesionales básicas e incluyen actualmente estilos de comportamiento personal y social como la cooperación, solidaridad, participación, etc.

En los procesos de intervención los Orientadores deben ser activos cognitivamente y ello representa una gran repercusión en la propia acción profesional y en sus resultados. Martín (1984) indica la importancia del desarrollo de esquemas interpretados con estructuras y procesos cognitivos e integrados en tareas orientadoras como son la planificación, resolución de problemas, toma de decisiones y el rol de estas funciones cognitivas al organizar e interpretar nuevas informaciones. Los esquemas mencionados se desarrollan y se clasifican en la memoria e interaccionan con nuevos contenidos para ampliarla cuando orientan la actividad.

Como señalamos (Sobrado, 1994), entre las **habilidades cognitivas** relevantes para los profesionales de la orientación se pueden mencionar las siguientes:

a) Prestar atención y buscar información.
b) Confeccionar hipótesis y modelos conceptuales.
c) Planificación de la intervención orientadora y la autoformación.

Los Orientadores deben estar capacitados para desenvolver de un modo diáfano una serie de cambios y transformaciones organizativas y sociales y para adoptar decisiones fundamentales de un modo adecuado.

La Reforma Educativa plantea una especie de reconversión profesional de los especialistas en orientación con nuevos cometidos y actividades que se les demanda a ellos y a sus modos y estilos de actuación profesional con el alumnado, docentes y padres. Esto genera la necesidad de un desarrollo personal y profesional cada vez mejor organizado.

El estrés, la ansiedad que se traduce en muchas ocasiones en pesimismo, escepticismo y absentismo respecto a la Reforma y la falta de cooperación, a veces, de los propios centros educativos ocasionan la crisis de identidad de la función que los Orientadores sabían hacer tradicionalmente y que actualmente no ayuda a responder a estas nuevas demandas diarias.

El nuevo perfil y funciones del profesional de la orientación que demanda la sociedad y la Reforma como reconversión profesional conlleva pasar del trabajo y organización clásica de los centros docentes y servicios de orientación basados en división de funciones, especialización en tareas, etc., al modelo de trabajo en equipos interdisciplinares para la resolución de problemas actuales.

El moderno perfil profesional del especialista en Orientación conlleva la necesidad de integrar a diversos profesionales de distintos niveles y materias en equipos de trabajo en los que se deben consensuar objetivos para poder delimitar estrategias diversas pero confluyentes en la resolución de problemas interdisciplinares.

5. PERSPECTIVAS DE FUTURO

Ante los nuevos retos y desafíos de la sociedad, los Orientadores deben adquirir una formación inicial y continua, de un modo amplio y variado en estas nuevas habilidades y competencias que demandan la existencia de profesionales preparados en orientación preventiva, asesoramiento en entornos interculturales, orientación personalizadora y grupal de proyección y apoyo comunitario, sistemas y modalidades de consulta para alumnos, padres y profesores, diseño, desarrollo y evaluación de programas de acción orientadora, de atención tutorial y orientación integrada en el Currículo Escolar, etc. (Brotherton, 1996)

Los **programas de desarrollo personal y profesional de los Orientadores** deben plantear de una manera innovadora estos nuevos roles y funciones con rigor y precisión conceptual y metodológica, sin esperar a que ellos los aprendan y los implanten en la propia acción profesional de un modo desestructurado y anárquico (Sue y otros, 1992).

Como indica Rodríguez Espinar (1994) los problemas que los Centros educativos poseen en el presente y los que se vislumbran para el futuro son muy diferentes a los de las décadas anteriores y por ello las capacidades y habilidades profesionales de los Orientadores deben cambiar y modificarse para adecuarse a esta nueva situación educativa y social.

Ponterotto y Casas (1987) señalan que distintas realidades y hechos pedagógicos contribuyen a un nuevo ambiente educativo al que los centros docentes deben respon-

der como son la proyección multicultural de la sociedad actual, los diferentes modelos familiares, el problema de las drogodependencias, de los maltratos infantiles, la repercusión social del sida, la insatisfacción con los estilos tradicionales de la autoridad, de la moralidad y los valores, el auge de los niveles de individualismo, soledad, masificación, consumismo, despreocupación social, paro laboral, etc.

Los Orientadores deben ser especialistas que apoyen adecuadamente y satisfagan las necesidades educativas y sociales sobre estas cuestiones y otras relacionadas con ellas. Entre las competencias a desarrollar por los mismos destacan el conocimiento de las relaciones personales y las necesidades del desenvolvimiento humano, el dominio de las destrezas interpersonales, la aptitud para conocer la estructura y dinámica de los grupos, las capacidades en el ámbito de la Orientación Vocacional e Inserción Laboral, etc. (Kottler, 1997).

Cole (1987) indica nuevas aptitudes y habilidades de los Orientadores generadas en los últimos años y que se refieren a tareas de cooperación con las familias, desarrollo de programas de prevención en los centros educativos, de orientación sexual, de cooperación y ayuda a la comunidad social y educativa, etc.

Los profesionales de la Orientación deben poseer una sólida formación y un adecuado perfil laboral ante estos nuevos desafíos y habilidades especiales en lo referente a la prevención y desenvolvimiento de programas de intervención orientadora, en modelos y estrategias de consulta para los diversos sectores de la comunidad escolar (alumnado, profesorado y padres), asesoramiento para la diversidad personal y sociocultural, intervención familiar, orientación personal, social , laboral y comunitaria, etc.

Referente a las funciones y roles que deben desempeñar los Orientadores existen similitudes pero también destacados desajustes y distorsiones entre las percepciones de los Orientadores, docentes, padres, alumnado y directivos de las instituciones educativas, en la Administración y también en la literatura bibliográfica consultada al respecto. Como aspectos más destacados figuran la necesidad de:

1º Un modelo claro de organización y de intervención orientadora (marco teórico).
2º Voluntad política decidida de la Administración Educativa de apoyo a la institucionalización y dotación adecuada de los servicios Orientadores.
3º Implantación de la orientación en la Educación Infantil y Primaria.
4º Evitar solapamiento de funciones en los tres ámbitos orientadores: Aula, Centro educativo y Sector Escolar y consecuentemente entre los Servicios de Orientación externos e internos a las instituciones docentes.
5º Formación inicial y continua adecuada de los Orientadores.
6º Atención a nuevos retos sociales: Drogodependencias, masificación, individualismo, maltrato infantil, interculturalismo etc.
7º Revisar los papeles y actividades del Orientador en relación con la familia y con la comunidad.
8º Investigación, reflexión y debate de los roles y funciones orientadoras por expertos.

En las siguientes referencias bibliográficas de asociaciones profesionales (AACD, 1988, 1989; ASCA 1990) y de autores extranjeros como Gerstein y Lichtman (1990), Gysbers y otros (1992), Hackney (1990), Myrick (1993), Murray (1995), Watts (1992), Brotherton (1996), Kottler (1997), etc. y de autores españoles como Cruz (1994), Rodríguez Espinar (1992, 1995), Rodríguez Moreno (1991), Sanz Oro (1992, 1995), Sobrado (1996, 1998) existen reflexiones de necesaria consulta para analizar las tendencias futuras de la actividad profesional de la orientación.

A modo de conclusión

A lo largo del presente trabajo hemos analizado desde la perspectiva histórica, desde la literatura bibliográfica internacional y española y desde la Reforma Educativa y la situación sociocultural actual, los roles y funciones del Orientador, entendidos como el conjunto de actividades inherentes al puesto o profesión orientadora. Se trata de la aportación del profesional de la orientación a la organización de la calidad de la educación y a la acción de la institución pedagógica en la que se integra.

La función del Orientador es el conjunto de actuaciones en una dirección adecuada para resolver una necesidad del todo unitario de pertenencia que es la profesión orientadora. Los **roles y funciones del Orientador** consisten en la realización de actividades cuyo ejercicio requiere competencias profesionales adquiridas mediante los saberes científicos y tecnológicos de la orientación.

Los profesionales de esta especialidad deben dominar un conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades aprendidas mediante la formación o la experiencia ocupacional que posibiliten desempeñar los nuevos roles y funciones requeridas en la profesión como es la orientación preventiva, el asesoramiento en entornos interculturales, la orientación personalizadora y grupal, las modalidades de consulta para el alumnado, profesorado y padres, el diseño, desarrollo y evaluación de programas de intervención tutorial, de acción orientadora escolar, personal y profesional y de actividades de orientación integrada en el currículo escolar, etc.

En síntesis el **perfil profesional del Orientador** es la descripción detallada de todas las tareas y responsabilidades que conlleva el rol y la función orientadora, así como las condiciones exigidas a los profesionales que desenvuelvan este puesto de trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AACD (1988). *Ethical standards.* Alexandria, VA: Author.

AACD School Counseling Task Force (1989), *School counseling: A profession al risk (Final Report). Alexandria,* VA: American Association for Counseling and Development.

ACES-ASCA (1996). *Report of the ACES-ASCA Joint Committee on the Elementary School.* Counselor. Washington, DC: American Personnel and Guidance Association.

ACES (1977). «Standards for the preparation of counselors and other personnel service specialists», *Counselor Education and Supervision*, 16, 172-177.

ADKINS, L. (1997). «New demands on the school counselor», *Counselor Education and Supervision*, 17, 137-141.

ALANIZ, M. (1990). «High school teachers and guidance counselors: Different roles, common goals», *Social Studies Review: Journal of the California Council for the Social Studies*, 30, 49-61.

ÁLVAREZ ROJO, V. y otros (1992). *La orientación institucional en Andalucía. Aportaciones para su evaluación*. Sevilla: Universidad (Grupo de investigación MIDO).

ARZA, N. (1997). *Coordenadas contextuais e praxe dos orientadores/as no ensino medio e secundario en Galicia*. A Coruña: Universidade (Tesis Doctoral inédita).

ASCA (1977). «The role of the secondary school counselor», School Counselor 24, 228-234.

ASCA (1986). The school counselor and the guidance and counseling program (Position Statement). Alexandria, VA: American School Counselor Association.

ASCA (1986). Professional Development Guidelines for Secondary School Counselors. NACAC: Alexandria, VA.

ASCA (1990). Role statement: The school counselor, Alexandria, VA: Author.

ASCA (1990). Professional Developmente Guidelines for Elementary School Counselors. Alexandria, VA.

ASCA (1990). Professional Development Guidelines for Middle/Junior/High School Counselors, Alexandria, VA.

BAKER, S.B. (1981). School counselor´s handbook: Guide for professional growth and development. Boston: Allyn and Bacon.

BROTHERTON, S.J. (1996). *Counselor education for the twenty-first century*. Wesport: Bergin y Garvey.

BUNDY, M.L. y POPPEN, W.A. (1986). «School counselors effectiveness as consultants: A research reviw,» *Elementary School Guidance and Counseling*, 20, 215-222.

BUNK, C.P. (1994). «La transformación de las competencias y perfeccionamiento profesionales en la República Federal de Alemania». *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.

BURGESS, D.G. y DEDMOND, R.M. (1994). *Quality Leadership and The Professional School Counselor*. Alexandria, VA: A.C.A.

CABALLERO, A. CRESPO, J. y HERNÁNDEZ, M.L. (1982) «El equipo orientador», *Revista de Educación*, nº 270, 67-82.

CANGELOSI, A., GRESSARD, C.F. y HINES, R.A. (1980) «The effects of a rational thinking group on self-concepts in adolescents», *School Counselor*, 27, 357-361.

CARROLL, M. y GLADDING, S. (1984) «Profiles of contributors to The School Counselor (1972-1981) by occupation, geographical location, institutional affiliation and topic», *School Counselor*, 32, 4-10.

CARRIGAN, D. (1986). *Inservice training and educational development*. Londres: Croon Helm.

CELOTTA, B. y JACOBS, G. (1982) «Children´s needs: Implications for guidance programs in the 1980s», *School Counselor*, 30, 50-56.

CHILDERS, J.H. y PODEMSKI, R.S. (1987). «Implementing group work in secondary schools: Leadership steps for principals», *NASSP Bulletin*, 71, 83-88.

COLE, C.G. (1988). «The school counselor: Image and impact, counselor role and function, 1960s to 1980s and beyond», en WALZ, G.R. (De.): *Building strong school counseling programs*, Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.

COLE, C. (1987). *The School Counselor. XX Conference ERC_CAPS*, Alexandria, VA.

COLE, C.G. y ANDERSON, N. (1979). «Role statement for middle school counselors», *Middle School Journal*, 10, 8-9.

COMAS, R.E. y CECIL, C. (1987). «Using expert opinion to determine professional development needs of school counselors». *The School Counselor*, 35, 81-87.

COMPANY, F. y ECHEVERRÍA, B. (1992). *Estructura de empleos y cualificaciones en el ámbito de la orientación escolar y profesional de jóvenes y adultos en España*. Berlin: CEDEFOP.

CRUZ, J.M. (1994). Evaluación de un Programa de Orientación dirigido a la toma de decisiones vocacionales para alumnos de Educación Secundaria, Tesis Doctoral (Inédita), Universidad de Sevilla.

DAGLEY, J.C. y GARZA, G.M. (1984). «Alternatives for educational reform: Responses of selecte leaders», *Journal of Counseling and Development*, 63, 221-226.

DAMERON, J.D. (De) (1980). *The professional counselor: Competencies, performance, guidelines and assessment*, Virginia, VA: American Personnel and Guidance Association.

DAY, R. W. y SPARACIO, R.T. (1980). «Impediments to the role and function of school counselors» *School Counselor*, 27, 270-275.

DEAN, J. (1991). *Professional development in school*. Milton Keys: Open University.

DE MIGUEL, M. (1993). *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Oviedo: KRK Ediciones.

DINKMEYER, D.C. (1968). «The counselor as consultant: Rationale and procedures», *Elementary School Guidance and Counseling*, 3, 187-194.

ECHEVERRÍA, B. (1992). ¿Nuevas cualificaciones del Orientador o nueva forma de interpretar la profesión? *V Seminario Iberoamericano de Orientación*. Tenerife: AEOEP.

ENGELS, D.W. y MURO, J.J. (1986). «Silver to gold. The alchemy potential and naturing of ACES and CES». *Counselor Education and Supervision*, 25, 289-305.

ENGELS, D.W. y DAMERON, F.J. (Eds.) (1990). *The professional counselor. Competencies, performance guidelines and assessment*, Virginia, VA: American Association for Counseling and Development.

ESCUDERO, J.M. y otros (1992). *El asesoramiento a Centros Educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación.

FRANCE, M.H., MCDOWELL, C. y KNOWLES, D. (1984). «Understanding and coping with loneliness», *School Counselor*, 32, 11-17.

GERSTEIN, M. y LITCHMAN, M. (1990). *The best for our kids: Exemplary elementary guidance and counseling programs*, Alexandria, VA: American School Counselor Association.

GIBSON, R.L. (1990). «Teachers opinions of high school counseling and guidance programs: Then and now», *School Counselor*, 37, 248-255.

GIEBLER, S.M. (1992). «Roles and functions of the elementary counselor as perceived by elementary counselors», Master´s thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.

GROOTINGS, P. (1994). «De la cualificación a la competencia: ¿De qué hablamos?». *Revista de Formación Profesional*, 1, 507.

GYBSON, R.L. y MITCHELL, M.H. (1995). *Introduction to Counseling and Guidance* (4ª edición). Nueva York: Mac Millan.

GYSBERS, N. y HENDERDON, P. (1994). *Developing and Managing your School Guidance Program* (2ª Ed), Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.

GYSBERS, N.C., HUGHEY, K.F., STARR, M. y LAPAN, R.T. (1992). «Improving School guidance programs: A framewok for program, personnel and results evaluation», *Journal of Counseling and Development*, 70, 565-570.

HACKENEY, H. (1990). *Changing contexts for preparation in the 1990s*, Alexandria, VA: Association for Counselor Education and Supervision.

HAYS, D.G. (1980). «The buffalo, the dodo bird, and the whooping crane», School Counselor, 27, 255-262.

HILLMAN, D.K. (1987). «The importance of selected aspects of the role and function of the secondary school counselor as reported by administrators, counselors and teachers». Master´s thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.

HITCHNER, K.W. y TIFFT-HITCHER, A. (1987). *A survival guide for the secondary school counselor*, West Nyack, NY: Center for Applied Research in Education.

HUTCHINSON, D. y COLE, C. (1977). «A model for improving middle school students interpersonal relationships», *School Counselor*, 25, 134-137.

HUTCHINSON, R.L., BARRICK, A.L. y GROVES, M. (1986). «Functions of secondary school counselors in the public school: Ideal and actual», *School Counselor*, 43, 87-91.

IBRAHIM, F., HELMS, B. y THOMPSON, D. (1993). «Counselor rol and function: An appraisal by consumers and counselors», *Personnel and Guidance Journal*, June, 597-601.

JOSSERAND, R.B. (1992). «The role and function of the elementary school counselor as perceived by elementary school counselors», Master´s thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.

KOHLBERG, L. y WASSERMAN, E.R. (1980). «The cognitive-developmental approach and the practicing counselor: An opportunity for counselors to rethink their roles», *Personnel and Guidance Journal*, 58, 559-567.

KOTTLER, J.A. (1997). *Finding your way as a counselor*. Alexandria, VA: ACA.

KRUMBOLTZ, J.D. y THORESEN, E.E. (1969). *Behavioral counseling: Cases and techniques*, New York: Holt Rinehart & Winston.

LÁZARO, A. y otros (1982). «El desarrollo de la orientación institucional en España». *Revista de Educación*, 270, 159-187.

LLAMAS, J.M. (1990). «Los profesores opinan sobre los equipos Psicopedagógicos del M.E.C.» *Revista de Ciencias de la Educación*, XXXVI, 143, 305-320.

MARTIN, J. (1984). «The cognitive mediational paradigm for research on counseling». *Journal of Counseling Psychology*, 31, 558-571.

MILLER, G.D. (1981). «ASCA role statement: The practice of guidance and counseling by school counselors», *School Counselor*, 29, 7-12.

MURRAY, B.A. (1995). «Validating the role of the school counselor», *School Counselor*, 43, 5-9.

MYRICK, R.D. & DIXON, F.W. (1985). «Changing student attitudes and behavior through group counseling», *School Counselor*, 32, 325-330.

MYRICK, R.D. (1993) (2ª. Ed.). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*, Minneapolis, MN: Educational Media.

NILES, F.S. (1993). «Issues in multicultural counselor education». *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 21, 14-21.

O´BRYANT, B.J. (1991). «Getting the most from your school counseling program», *NAASP Bulletin*, 75, 1-4.

PARTIN, R.L. (1990). «School Counselor´s time: A comparison of counselors and principals perceptions and desires», Paper presentd at Cincinnati, OH. (ERIC Doc. Nº Ed 316 786).

PEASLEE, M.K. (1991). «The importance of roles and functions of elementary school counselors as perceived by administrators, counselors, teachers and parents», Master´s thesis, Fort Hayes State University, Hays, Ks.

PONTEROTTO, J.G. y CASAS, J.M. (1987). «In search of multicultural competence within counselor education program». *Journal of Counseling and Development*, 65, 430-434.

REPETTO, E. y otros (1998). «Validación del cuestionario español de formación del personal que trabaja en orientación basada en competencias». *Revista de Orientación y Psicopedagogía*. V. 9, 15, 57-85.

RIAL, A. (1997). *La Formación profesional. Introducción histórica, diseño de currículum y evaluación*. Santiago: Torculo Ediciones.

RIAL, A. (1998). «Clasificaciones y Perfiles Profesionales». En L. SOBRADO. *Orientación e Inserción Profesional*. (2ª Edición). Barcelona: Estel/Servicio de Publicaciones de la Universidad.

ROBINSON, E.H. y WILSON, E.S. (1987). «Counselor-led human relations traing as a consultation strategy», *Elementary School Guidance and Counseling*, 22, 124-131.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1992). «Orientación y Reforma: el reto de la intervención por programas», *QURRICULUM*, 5, 27-47.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1994). «Presente y futuro de la Orientación». *III Jornadas Universitarias*. Cervera: Centro Asociado de la UNED.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1995). «Un reto profesional: La calidad en la intervención orientadora», en Sanz, R. Castellano, F. y Delgado, J.A. (Eds.): *Tutoría y Orientación*, Barcelona, Cedecs.

RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1991). «Sugerencias para la discusión sobre las nuevas funciones de la orientación en la transición del mundo educativo al mundo laboral», *Actas de las VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*, Madrid, M.I.D.E. y A.E.O.E.P.

RYE, D.R. y SPARKS, R. (1991). «Strengthening k-12 school counseling programs: A support system approach», Munci, In: Accelerated Development.

SANZ ORO, R. (1992). «Propuesta de planificación y evaluación de un programa comprensivo de orientación educativa», *Bordón*, 44, 145-152.

SANZ ORO, R. (1995). «Las funciones de la orientación en el marco de la LOGSE: Perspectivas de futuro», en Sanz, R. Castellano, F. y Delgado, J.A. (Eds.): *Tutoría y Orientación*, Barcelona, Cedecs.

SCHALESKY, D.E. (1993). «A local study of the roles and functions of the secondary school counselor», Master´s thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.

SCHMIDT, J.J. (1984). «School counseling: professional directions for the future». *The School Counselor* 31, 385-392.

SCHWBER, I. y GENETA, B. (1987). «Profile of the in-service training nedds of New Jersey guidance counselors: Results of a survey», Aberdeen, NJ: New Jersey Vocational Education Resource Center.

SHERTZER, B. y STONE, S.C. (1981). *Fundamentals of guidance*, Houghton Mifflin Company.

SOBRADO, L. (1994). «Competencias cognitivas en la formación de Orientadores» *Educadores*, 170, 207-225.

SOBRADO, L. (1996). *Servicios de Orientación ós centros educativos*. Santiago de Compostela: Laiovento.

SOBRADO, L. (1997). «Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares». *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 15, 1, 83-102.

SOBRADO, L. (1998). *Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa* (2ª edición). Barcelona: Estel/ Servicio de Publicaciones de la Universidad.

SOLER, J.R. (1989). *La orientación educativa. Niveles de prestación y exigencia social.* Barcelona: Humanitas.

SUE, D.W. y otros (1992). «Multicultural counseling competences and standards». *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 20, 64-88.

TENNYSON, W.W., MILLER, G.D., SKOVHOLT, T.G. y WILLIAMS, R.C. (1989a). «Secondary school counselors: What do they do? What is important?», *School Counselor*, 36, 253-259.

TENNYSON, W.W., MILLER, G.D., SKOVHOLT, T.G. y WILLIAMS, R.C. (1989b). «How they view their role: A survey of counselors in different secondary sghools». *Journal of Counseling and Development*, 67, 399-403.

THOMAS, M.D. (1989). «The counselor in effective schools», *School Counselor*, 36, 249, 252.

VALDIVIA, C. (1992). *La orientación y la tutoría en los centros educativos: Cuestionario de evaluación y análisis tutorial*, Bilbao, Mensajero.

VALINE, W.J. HIGGINS, E.B. y HATCHER, R.B. (1982). «Teacher attitudes toward the role of the counselor: An eight-year follow-up study», *School Counselor*, 29, 208-211.

WALZ, G. (Ed.) (1998). *Building strong school counseling programs*, Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.

WATTS, A. (1992). *Perfiles profesionales de los consejeros de orientación en la Comunidad*

Europea. Informe de Síntesis. Luxemburgo: Oficina de publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

WATTS, A. (1994). *Los Servicios de Orientación Académica y Profesional en la Comunidad Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

WRENN, C.G. (1965). «The counselor in a chancing world revisited», *Teachers College Journal*. Terre Haute: Indiana State College.

WOLMER, H.M. y MILES, D.L. (1986). *Professionalization*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Revista de Investigación Educativa - Vol. 16, n.º 2, págs. 59-77

EL MODELO DE CONSULTA/ASESORAMIENTO EN ORIENTACIÓN

Lidia E. Santana Vega y Pablo Santana Bonilla
Universidad de La Laguna. Tenerife

RESUMEN

Este artículo analiza el modelo de asesoramiento escolar y su relevancia para el trabajo de los orientadores o psicopedagogos. Hemos intentado clarificar el concepto de asesoramiento tanto en el plano conceptual como funcional, además de rastrear los diferentes modelos de asesoramiento escolar y las distintas clasificaciones de modelos de intervención en orientación, haciendo especial mención al modelo de consulta en el campo de la Orientación Educativa. Asimismo hemos planteado algunos de los retos que, a nuestro modo de ver, han de enfrentar aquellos profesionales que adoptan el modelo de asesoramiento, entre ellos, repensar el asesoramiento como una labor de apoyo a los centros más que como la simple ejecución de las demandas de cambio de las administraciones educativas, la búsqueda de un modo de trabajo propio que no esté rígidamente sujeto a las demandas tal como vienen formuladas "desde arrriba", sino que éstas sean el producto de la reflexión y la toma en consideración de los contextos escolares en los que desarrollan su labor profesional.

ABSTRACT

This article examines the school consultation model and its significance for the people who develop consultation functions in schools. We begin with a conceptual clarification of different terms used in the literature for refering to consultation and a survey of several school consultation models as well as different classifications of models in educational guidance. The article concludes posing some challenges that face the people who adopt the consultation model. Among them we stress the need to rethink consultation as the support to school development and the need, for every consultant, to develop a way of working that is built on personal reflection and a wide knowledge of the school context.

Persuadido del origen completamente humano de todo lo que es humano, ciego que desea ver y que sabe que la noche no tendrá fin, él está siempre en marcha. La roca rueda aún.

Camus (*Le myte de Sissyphe*)

INTRODUCCIÓN

El asesoramiento es, desde hace unas cuantas décadas, una práctica habitual en diferentes campos profesionales en la que se cruzan, por lo tanto, diversas disciplinas. West & Idol (1987) citan cinco ámbitos desde los que se realizan labores de asesoramiento: la educación especial, la psicología escolar, la orientación, el desarrollo organizativo y la psicología comunitaria. Por ello al abordar el tema del modelo de consulta/asesoramiento en orientación vamos a hacerlo desde la perspectiva más amplia del asesoramiento escolar.

En el contexto educativo actualmente existen diversos agentes que participan en tareas de asesoramiento. Solé Gallart (1994) ha hecho una propuesta de delimitación de funciones de asesoramiento relacionadas con diversos servicios de apoyo externo a la escuela (la Inspección, los Equipos Multiprofesionales y los asesores de los CEPs). En la literatura podemos encontrar diversas denominaciones (asesoramiento psicopedagógico: Bassedas, 1985; Hernández, 1987; 1989; Monereo y Sole, 1996; asesoramiento curricular: Area y Yanes, 1990; Marcelo y López, 1997; asesoramiento pedagógico: Santana Vega, 1993; Nieto Cano, 1996) sin embargo vamos a utilizar el concepto de asesoramiento en educación o asesoramiento escolar (Hernández, 1991; Rodríguez Romero, 1996) por considerarlo más inclusivo.

Además, el modelo de consulta/asesoramiento en orientación ha adquirido una gran relevancia con la promulgación de la LOGSE y, en particular, con la difusión del documento del MEC *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica* (1990), ya que se propone una nueva filosofía de trabajo de los sistemas de apoyo, externo e interno, a la institución escolar; filosofía que apuesta por el asesoramiento como modelo básico de acción psicopedagógica lo cual conlleva el diseño de nuevos modelos organizativos que, lógicamente, deberán dar lugar a nuevos estilos de trabajo, comunicación, relación, participación y colaboración entre los agentes comprometidos en tareas de asesoramiento a centros escolares. Uno de los propósitos de este artículo es reflexionar sobre las paradojas y dilemas en los que se pueden ver inmersos todos aquellos agentes educativos a los que compete realizar labores de asesoramiento en educación.

Comenzamos, pues, con una breve aproximación conceptual y funcional al asesoramiento en educación y una breve descripción de los antecedentes y el estado actual del asesoramiento escolar. Posteriormente presentaremos distintos modelos de actuación dentro de lo que es el asesoramiento. Asimismo nos detendremos en la descripción y análisis del modelo de consulta/asesoramiento en orientación, para terminar con algunas reflexiones sobre los retos que a nuestro modo de ver tienen actualmente planteados los profesionales que desarrollan labores de asesoramiento psicopedagógico.

EL ASESORAMIENTO EN EDUCACIÓN: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y FUNCIONAL

El surgimiento del asesoramiento en educación no está ligado a una profesión específica sino que diversos agentes educativos han ido asumiendo, a lo largo del tiempo, tareas de asesoramiento, generalmente de carácter gerencial. La importancia del asesoramiento escolar en las últimas décadas del siglo XX aparece reflejada en los estudios bibliométricos: West & Idol en un artículo publicado en 1987 señalan que entre 1978 y 1983 aparecen casi un millar de libros y artículos sobre el tema; no obstante, en la década de los noventa el volumen bibliográfico sobre el asesoramiento es menor que en la década de los setenta o de los ochenta (al menos en el mundo anglosajón). Sin embargo la investigación de este tópico, aunque haya disminuido cuantitativamente, presenta diseños más sofisticados y se tienen en cuenta un mayor número de variables: las condiciones y los procedimientos de asesoramiento, los agentes y las fases son dimensiones que reciben una mayor atención de los investigadores (Báez y Bethencourt, 1992).

Las labores de asesoramiento han aparecido como un medio para salvar la distancia existente entre las propuestas de cambio y reforma generadas externamente y sus realizaciones en la práctica. Los asesores se han constituido en una especie de 'intermediarios' que trabajando con los enseñantes, desde la problemática de sus clases y de cada centro, contribuyen al traslado a la práctica de las propuestas generales de los expertos y las decisiones de los políticos. En el contexto estadounidense, la labor del asesor está fuertemente vinculada a la idea de cambio que supuestamente conlleva la implantación de innovaciones educativas, por lo general inducidas externamente (Hernández, 1987; 1989; 1992). De modo general, los asesores desarrollan tal como sostiene Escudero (1992: 55):

> (...) funciones de 'enlace' entre el conocimiento disponible sobre un determinado ámbito de acción social o educativa y los procesos y problemas que en el mismo pueden surgir, y los sujetos, profesionales prácticos, que trabajan en dicho ámbito y que serían los destinatarios preferentes de tales funciones de apoyo.

Según West & Idol (1987), el asesoramiento tiene al menos tres significados generales. En la *literatura médica*, el asesoramiento se refiere al proceso por el cual un médico demanda consejo experto de otro colega. Desde la *perspectiva del desarrollo organizativo*, un segundo significado del asesoramiento es el de cambio social planificado en un sistema. Un tercer significado, procedente de la *literatura sobre la salud mental*, define el asesoramiento como el proceso por el cual un *asesor* ayuda a otro profesional, el *asesorado*, respecto a un *cliente* del que el asesorado es responsable. Escudero (1992: 54) define el asesoramiento como "un proceso de prestación de ciertos servicios a las escuelas y los profesores por parte de determinados especialistas o expertos en diversos ámbitos disciplinares o programas específicos". El asesoramiento es caracterizado, por tanto, como una relación interactiva triádica entre el asesor, el asesorado y el

cliente. En el contexto escolar la triada incluye habitualmente a un asesor (miembro de algún servicio de apoyo externo a las escuelas, o en el caso de un centro de secundaria el orientador o psicopedagogo) que interactúa en una relación profesional con el profesor sobre un tema relacionado con los estudiantes del que éste es responsable.

La ambigüedad tanto conceptual como práctica ha acompañado al asesoramiento educativo; también hay disparidad de criterios sobre la disciplina que le dio cobijo, esto es, ¿de dónde arranca el embrión del asesoramiento? Para clarificar la primera cuestión nos han parecido muy esclarecedoras las consideraciones formuladas por Rodríguez Romero (1996) sobre *las familias de palabras* que suelen aparecer en la literatura sobre asesoramiento. Dos vocablos son utilizados indistintamente: *consult y advise* para designar ideas tales como *considerar, deliberar, reflexionar en relación con consejos, recomendaciones o sugerencias, con uno mismo o junto con otros* (Rodríguez Romero 1996:18). Pero mientras el término *consultant* es frecuente encontrarlo en el ámbito de la empresa, la industria o la organización y suele referirse a profesionales que dan consejos a los miembros de una institución y que no pertenecen a la misma, *advise* suele utilizarse para designar papeles y órganos con función administrativa dentro del Sistema Educativo (próximos al campo de la inspección). En ambos casos suele traducirse por asesor y asesoramiento, aunque *consultant* también se traduce como consultor y labor de consulta sobre todo en el contexto de los centros educativos estadounidenses, mientras que *adviser* es más común encontrarlo en el mundo británico. También aparece en la literatura un tercer término *support* para designar tanto la función *(apoyo/ayuda)* como la estructura organizativa que subyace a dicha función *(sistema externo de apoyo a la escuela)* y también para designar a la persona que la ejecuta *(el agente de apoyo).*

CUADRO 1
FIGURAS Y FUNCIONES DEL ASESORAMIENTO ESCOLAR DESDE LA PRÁCTICA

FIGURAS	FUNCIONES
Coordinador de proyectos y programas de mejora	Realiza labores de enlace y comunicación de experiencias de innovación dentro del centro educativo.
Asesores de los Centros de Profesores	Desarrollan las iniciativas de perfeccionamiento y formación del profesorado; establecen y ejecutan las iniciativas del Plan de Asesoramiento en Centros; dinamizan y asesoran procesos de formación, asesoran sobre los agrupamientos, detectan necesidades de formación, etc.
Coordinador de área y ciclo	Favorece el intercambio de métodos y experiencias de materiales didácticos entre el profesorado del ciclo. Aporta criterios para la selección y uso de los instrumentos didácticos.
Profesor de apoyo	Asesora al profesorado en la elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas. Colabora con el profesorado en el diseño y selección de materiales curriculares. Colabora con el orientador del centro en la elaboración de los planes de atención a la diversidad.

Del ámbito de la práctica proceden otras figuras que de algún modo realizan labores de asesoramiento y que surgen de iniciativas administrativas ligadas a los Centros de Profesores, a las Direcciones Provinciales o a los recientemente creados Centros de Profesores y Recursos (Rodríguez Romero, 1996). En el cuadro 1 incluimos algunas de las figuras surgidas desde la práctica y que realizan funciones de asesoramiento escolar.

Algunas comunidades autónomas cuentan además con otros agentes que realizan funciones de asesoramiento. Por ejemplo en la Comunidad Autónoma Canaria se ha creado en cada centro educativo la figura del *coordinador de formación* con la finalidad de desarrollar funciones tales como propiciar el intercambio de experiencias entre compañeros del centro o entre centros, y difundir los materiales curriculares y de apoyo que se remitan a la institución escolar.

MODELOS DE ASESORAMIENTO ESCOLAR

Como ya señalamos, el asesoramiento es una tarea con una gran tradición práctica en diversos ámbitos profesionales, sin embargo su conceptualización no se abordó sistemáticamente hasta hace poco más de dos décadas. Al consistir en una labor práctica, el asesoramiento puede realizarse de diversas maneras y a partir de plataformas teóricas, conceptuales y procedimentales diferentes. Dichas plataformas dan lugar a distintos modelos de asesoramiento; éstos también tienen una historia reciente.

En este apartado revisaremos las distintas clasificaciones de modelos de asesoramiento apoyándonos para ello en la literatura producida en el contexto español, aunque vamos a resumir los hallazgos de West & Idol (1987) por la relevancia que los mismos han tenido en el plano internacional. Dicho trabajo supuso la primera revisión sistemática de los distintos modelos de asesoramiento.

West & Idol (1987), a partir de una revisión de la literatura en distintos ámbitos profesionales, identificaron diez modelos de asesoramiento partiendo de cinco preguntas básicas:

1. ¿En qué teoría se fundamenta el modelo de asesoramiento?
2. ¿De qué conocimiento base se parte en el modelo?
3. ¿Cuál es la meta observada o implícita del asesor en el modelo?
4. ¿Tiene el modelo unas fases que definen el proceso de asesoramiento?
5. ¿Cuáles son las responsabilidades del asesor (y del asesorado) en el modelo de asesoramiento?

En un trabajo previo, que constituyó su tesis doctoral, West (1985) había realizado un estudio acerca de la preferencia de los maestros regulares y los de educación especial hacia diversos modelos de asesoramiento escolar: el colaborativo, el experto (o de entrenamiento/formación), el médico (o clínico) y el de salud mental. Los resultados de este trabajo mostraron que el profesorado optaba preferentemente por un modelo colaborativo para la resolución de problemas. Además el profesorado

CUADRO 2
MODELOS DE ASESORAMIENTO IDENTIFICADOS POR WEST & IDOL (1987)

Modelos	Teoría y/o conocimiento base para la resolución de problemas	Metas	Responsabilidades
De salud mental	Se asume que los asesorados tienen la capacidad para resolver la mayor parte de sus problemas y el asesor puede ayudarles a incrementar su eficacia (Psicología centrada en el cliente y Psicología Adleriana).	Mejorar las capacidades del asesorado para diagnosticar y resolver sus problemas emocionales o técnicos, así como los del cliente.	El asesor se responsabiliza de recoger información sobre la naturaleza del problema y de proporcionar soluciones a los mismos. Existe una relación de igualdad entre el asesor y el asesorado.
Conductual	Se asume que la aplicación por el asesor de la teoría conductista o la teoría del aprendizaje social ayudará al asesorado a resolver problemas.	Reducir la frecuencia de conductas inadaptadas e incrementar la frecuencia de conductas adaptativas en el cliente/asesorado.	El asesor actúa como experto aunque en ocasiones el asesorado participa conjuntamente en la resolución de problemas.
Organizativo			
A. Modelo de relaciones humanas	Los problemas de las organizaciones han de resolverse incorporando al proceso a todos los miembros de la organización (Teoría organizativa).	Promover el cambio planificado centrándose en las actitudes y valores de las personas y en los procesos de grupo en la organización; incrementar la moral y la productividad organizativa.	El asesor facilita el progreso del grupo a través de las distintas fases del proceso de asesoramiento.
B. Pensamiento organizativo	El mismo que el modelo anterior.	1. Trabajar con grupos como subsistemas de la organización. 2. Desarrollar habilidades de comunicación. 3. Trabajar con subsistemas para desarrollar habilidades de resolución de problemas. 4. Formación basada inicialmente en la simulación como paso previo para abordar los problemas reales de la escuela.	El asesor facilita el proceso, muestra cómo llevar a cabo las intervenciones y proporciona formación.
C. Conflicto Social	Cualquier usuario de los otros modelos organizati-	Buscar los procesos más adecuados a varios tipos	El asesor facilita la eficacia de otros agentes.

BEST COPY AVAILABLE

	vos puede utilizar el asesoramiento comprometido basado en la teoría del conflicto.	de clientes; facilitar el proceso del grupo para promover el trabajo grupal; desarrollar la colaboración con la familia de los clientes.	
De proceso	Se apoya en la teoría del cambio de sistemas.	Concienciar a los asesorados acerca de las acciones y procesos que influyen en la producción y en la atmósfera social y emocional del sistema; desarrollar en el asesorado (la organización) nuevas habilidades.	El asesor analiza las interacciones del grupo o la organización; trabaja colaborativamente con el asesorado para identificar problemas y generar soluciones; el asesorado proporciona información sobre la estructura, el clima y normas organizativas.
Clínico	Sigue el modelo psiquiátrico pero adaptándolo al asesoramiento con iguales para la resolución de los problemas de los clientes (No se apoya en ninguna teoría específica).	Realizar un diagnóstico experto de la condición mental o emocional del cliente y sugerir cómo deben tratar los asesorados al paciente.	El asesor asume la responsabilidad del caso, determina qué datos se van a recoger y cómo recogerlos; examina y trata directamente al cliente o prescribe un tratamiento. La relación asesor-asesorado es jerárquica.
De programas	(No se apoya en ninguna teoría específica).	Ayudar en el diseño, desarrollo y evaluación de programas.	Los asesores colaboran en todos los aspectos del programa o se limitan a tareas muy específicas.
De entrenamiento/ formación	(No se apoya en ninguna teoría específica).	Transmitir el conocimiento o la información; desarrollar las habilidades necesarias en los asesorados para atenuar los problemas del cliente.	El asesor actúa como un experto.
Colaborativo	Se basa en principios generales de colaboración y asesoramiento como hipótesis de trabajo; se basa en un modelo de asesoramiento triádico. El desarrollo teórico no ha recibido comprobación empírica.	Desarrollar una relación de igualdad entre el profesorado de clases regulares y el de educación especial de modo que compartan la definición y resolución de problemas del alumnado con necesidades educativas especiales.	Promueve la igualdad en la relación de asesoramiento; el asesor actúa como especialista en aprendizaje y el asesorado como especialista en el curriculum y en el desarrollo infantil. El asesorado es el responsable principal del desarrollo del programa.

BEST COPY AVAILABLE

señaló que la formación, tanto inicial como continua, en habilidades de asesoramiento era escasa o prácticamente inexistente.

West & Idol (1987) encontraron que los modelos de asesoramiento tienen dos metas básicas comunes: (a) proporcionar servicios para la resolución de problemas, y (b) incrementar las habilidades de los asesorados de modo que puedan *prevenir* y/o responder más eficazmente a problemas similares en el futuro. En el cuadro 2 puede encontrarse una breve descripción de los diez modelos identificados.

En trabajos más recientes, Dustin & Ehly (1992) han identificado tres modelos: de salud mental, conductual y adleriano (que West & Idol incluyen dentro del modelo de salud mental), y Erchul & Conoley (1991) añaden a los dos primeros el modelo de proceso (también en Conoley & Conoley, 1988). Desde el ámbito de la psicología escolar, Báez de la Fé y Bethencourt (1992) han identificado tres grandes grupos de modelos de consulta/asesoramiento en psicología escolar: consulta en salud mental; consulta en el aula para la resolución de problemas de enseñanza y de comportamiento, y consulta organizacional, así como un nuevo ámbito de asesoramiento: la evaluación de programas.

Asimismo Schein (1969; 1988) identificó tres modelos generales de asesoramiento: la adquisición de servicios, el modelo doctor-paciente y el modelo de asesoramiento de proceso. Rockwood (1993) ha revisado los tres modelos propuestos por Schein, señalando que los dos primeros están centrados en el contenido y el último en el proceso. Sin embargo, consideramos que estos trabajos no han añadido nada nuevo respecto a la revisión pionera de West & Idol (1987). Como ha señalado Escudero (1992) la revisión de estos últimos autores es posiblemente de las más sistemáticas y comprensivas, especialmente en lo que se refiere a modelos de corte psicológico y organizativo, aunque mucho menos en cuanto a aproximaciones desde la perspectiva curricular y de cambio educativo y social.

En nuestro contexto las primeras publicaciones sobre asesoramiento datan de mediados de la década de los ochenta como consecuencia, entre otras razones, de las discusiones teóricas y las experiencias prácticas de innovación previas y paralelas a la implantación de la reforma educativa institucionalizada con la LOGSE. En el caso de algunos agentes de apoyo la introducción del asesoramiento también ha venido ligada a la implantación de una reforma educativa generada externamente. En cualquier caso, la reforma educativa en curso ha supuesto la expansión de las funciones de asesoramiento en los centros escolares y en el sistema educativo en su conjunto.

Los primeros trabajos sobre asesoramiento fueron escritos desde una perspectiva psicopedagógica (Bassedas, 1985; Hernández, 1987; 1989), y posteriormente se han publicado otros trabajos que sitúan el asesoramiento en el ámbito curricular y organizativo (Area y Yanes, 1990; Marcelo y López, 1997) y en el campo más amplio de la educación y la pedagogía (Hernández, 1991; Nieto Cano, 1996; Rodríguez Romero, 1996; Santana Vega, 1993).

En cuanto a la literatura sobre modelos de asesoramiento hay que destacar el trabajo de Escudero y Moreno (1992), pionero en lo relativo a la conceptualización del asesoramiento en nuestro contexto y en cuanto a la evaluación de la labor de los asesores, en el caso de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid.

CUADRO 3
ESTRATEGIAS DE ASESORAMIENTO. (Tomada de Escudero, 1992: 223-234)

ESTRATEGIA DE APOYO EXTERNO CENTRADA EN EL CONTENIDO	ESTRATEGIA DE APOYO EXTERNO CENTRADA EN EL PROCESO
Los propósitos y objetivos del apoyo externo se elaboran fuera de las escuelas y del profesorado.	Los propósitos y objetivos del apoyo externo se elaboran siguiendo los principios del trabajo conjunto y colaborativo.
La transferencia de teorías y modelos, la aplicación de programas o procedimientos es la razón de ser del apoyo externo.	La facilitación de procesos internos en los destinatarios que puedan capacitarlos en la resolución de problemas y necesidades es la razón de ser del apoyo externo, procurando satisfacer criterios sociales e ideológicos relacionados con la promoción de la solidaridad, la interdependencia, la comunicación y el progreso en las relaciones sociales y educativas.
Se supone más capacidad en el agente externo a la hora de decidir qué ofertar, cómo, para qué...	Se supone que el profesorado tiene la capacidad para tomar decisiones sobre qué ofertar, cómo y para qué..., capacidad que es compartida con el apoyo externo y ejercida por unos y otros.
La estructura de relación con los sujetos destinatarios es diferenciada y jerárquica.	La estructura de relación con los destinatarios es una combinación diferenciada de roles y funciones que ha de verse de forma complementaria.
La estrategia de apoyo opera más sobre la idea de la "intervención" sobre las escuelas y el profesorado.	La estrategia de apoyo opera más sobre la idea de "trabajar con" el profesorado y las escuelas.
La teoría es más importante que la práctica a la hora de fundamentar los planes y programas de acción.	La relación dialéctica entre teoría y práctica es la plataforma más adecuada para fundamentar planes y programas de acción.

Escudero (1992) realiza una revisión de *modelos generales* y *ámbitos teórico-prácticos* desde los que se ha venido desarrollando el asesoramiento en educación y ofrece una propuesta de clasificación de los modelos de asesoramiento ubicándolos en un continuo compuesto por dos polos: el *asesoramiento experto* y el *asesoramiento de proceso.* Los ámbitos teórico-prácticos desde los que se han venido desarrollando tareas de asesoramiento en educación son los siguientes:

- el asesoramiento desde la organización y la utilización del conocimiento,
- el asesoramiento como intervención psicológica en las escuelas, y
- el asesoramiento desde la teoría del cambio educativo.

BEST COPY AVAILABLE

Escudero (1992) plantea que el asesoramiento también puede, y debe, desarrollarse como una *relación socialmente comprometida*. Por otra parte, en cuanto a las estrategias específicas de apoyo utilizadas en el asesoramiento Escudero y Moreno (1992) han identificado dos tipos básicos según aparece en el cuadro 3.

En la práctica no se encuentran modelos de asesoramiento 'puros', sino que el desempeño de tareas de asesoramiento da lugar a un modo de trabajo que se ubica en algún lugar entre ambos polos: centrado en el contenido *versus* centrado en el proceso. Escudero (1992), a modo de ejemplo, sitúa en ese continuo los diez modelos identificados por West & Idol (1987) (véase cuadro 4).

CUADRO 4
CATEGORIZACIÓN DE LOS DIEZ MODELOS DE ASESORAMIENTO A PARTIR DEL TRABAJO DE WEST E IDOL, 1987 (Tomado de Escudero, 1992: 83)

NO DIRECTIVIDAD (Proceso)	DIRECTIVIDAD (Técnico)
Salud Mental, Relaciones Humanas, Pensamiento Organizativo, Conflicto Social, De proceso, Colaborativo	Conductual, De entrenamiento Clínico
Centrado en Programas	

Podría afirmarse que los modelos de salud mental, los tres modelos de asesoramiento organizativo (relaciones humanas, pensamiento organizativo y conflicto social), el modelo de proceso y el modelo colaborativo suelen estar centrados en el proceso, por lo que el papel del asesor tiene que ver con la coordinación del trabajo, de tal modo que los sujetos asesorados puedan afrontar sus problemas y capacitarlos para abordar problemas semejantes en el futuro, mientras que el resto de los modelos (excepto el modelo de programas) están más centrados en el conocimiento experto relativo a contenidos específicos que el asesor trasmite o traslada a los sujetos asesorados. La ubicación del modelo centrado en programas en una posición intermedia se justifica porque presupone la existencia de un programa específico que ha de ser desarrollado en un contexto institucional. El carácter más o menos cerrado de cada programa y la definición que proponga para el proceso de asesoramiento hará que en cada caso haya que ubicar el trabajo desarrollado en una posición intermedia o más cercana a alguno de los polos.

EL MODELO DE CONSULTA/ASESORAMIENTO EN ORIENTACIÓN

Antes de proceder a describir cómo se ha entendido el modelo de consulta en el campo de la orientación consideramos necesario ubicarlo en el ámbito más amplio de los modelos de intervención en orientación. Bisquerra y Álvarez (1996) han señalado

CUADRO 5
CLASIFICACIÓN DE MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN

Autores	Clasificación de modelos de intervención en orientación
Rodríguez Espinar (1993) Álvarez González (1995)	• Modelo de intervención directa individual (Modelo de *counseling*) • Modelo de intervención grupal (Modelo de Servicios vs. Programas) • Modelo de intervención indirecta individual y/o grupal (Modelo de consulta) • Modelo tecnológico
Álvarez Rojo (1994)	• Modelo de servicios • Modelo de programas • Modelo de consulta centrado en los problemas educativos • Modelo de consulta centrado en las organizaciones
Bisquerra y Álvarez (1996)	• Modelo Clínico • Modelo de Servicios • Modelo de Programas • Modelo de Consulta • Modelo Tecnológico • Modelo Psicopedagógico
Repetto (1996)	• Modelo de consejo (*counseling*) • Modelo de servicios • Modelo de programas • Modelo de consulta • Modelo tecnológico
Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997)	• Modelo de *counseling* (acción psicopedagógica directa individualizada) • Modelo de programas (acción psicopedagógica directa grupal) • Modelo de consulta (acción psicopedagógica indirecta individual o grupal)

recientemente que todavía es escasa la literatura sobre modelos de orientacion y sus tipos, no obstante diversos autores han realizado propuestas de clasificación de los modelos de intervención en orientación (véase Cuadro 5).

El modelo de consulta no lo hemos encontrado en clasificaciones generales de modelos de intervención en orientación hasta la década de los noventa, quizás por su poca presencia en la práctica educativa en nuestro contexto.

Bisquerra y Álvarez (1996) han propuesto una clasificación de seis modelos: clínico, de servicios, de programas, de consulta, tecnológico y psicopedagógico. Sin embargo, como apuntan diversos autores, es discutible que el modelo tecnológico se trate de un modelo propiamente dicho (Bisquerra y Álvarez, 1996; Vélaz de Medrano, 1998). Consideramos que se trata más bien de un recurso (o una serie de recursos) que de un

modelo de intervención. Además, puede argumentarse que el modelo de servicios tampoco es un modelo en sí mismo sino más bien el resultado de la organización de los agentes de apoyo externo a la escuela, y, en cualquier caso, en la práctica la intervención de los servicios se ha centrado en la acción terapéutica lo que lo acerca al modelo de *counseling*. En este sentido Bisquerra y Álvarez (1996: 338) afirman que "este modelo —el de servicios— presenta unas características comunes al modelo clínico, del cual puede considerarse como una generalización en el sentido en que las intervenciones pueden ser grupales." (véase también Jiménez Gámez y Porras Vallejo, 1997). Por último, el modelo psicopedagógico lo definen Bisquerra y Álvarez (1996) señalando que la consulta es un elemento esencial del mismo y lo caracterizan como una intervención indirecta, grupal, interna y proactiva, por lo que puede considerarse una extensión del modelo de consulta. En conclusión, parece claro que los tres modelos que siempre aparecen en todas las clasificaciones revisadas son: el modelo de *counseling* (acción psicopedagógica directa individualizada), el modelo de programas (acción psicopedagógica directa o indirecta y grupal) y el modelo de consulta/asesoramiento (acción psicopedagógica indirecta y grupal). Esta es la clasificación que proponen Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997).

En principio, la clasificación de Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997), parece la más clara y sintética, aunque consideramos que es discutible que pueda asociarse el modelo de programas con la colaboración. Lo ideal es que la acción psicopedagógica desarrollada por programas se realice en un contexto de colaboración. Sin embargo, que se trabaje colaborativamente dependerá del carácter más o menos cerrado del programa, de la definición del proceso de intervención, así como del desarrollo de la acción psicopedagógica. Por otra parte, estamos de acuerdo con ellos en que la intervención por programas es compatible con el modelo de asesoramiento.

¿Cómo se define el modelo de consulta en orientación? La definición del modelo de consulta ofrecida por Bisquerra y Álvarez (1996) y por Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997) se asemeja a la planteada por West & Idol (1987): se trata de una relación triádica de apoyo entre el asesor, el asesorado y el cliente. "El cliente y el asesorado pueden ser una persona, un programa o una organización. El asesor suele ser una persona, organización o servicio especializado." (Jiménez Gámez y Porras Vallejo, 1997: 100).

¿Qué aproximaciones existen al modelo de consulta en orientación? Tanto Bisquerra y Álvarez (1996) como Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997) más que identificar distintos modelos de asesoramiento hablan de campos de la consulta. Los primeros distinguen tres campos: el de la salud mental, el de las organizaciones y el campo educativo, y los segundos hablan de cuatro campos: la consulta en salud mental, la consulta conductista, la consulta organizativo-industrial o de proceso y la consulta en trabajo social o consulta comunitaria. Comparando estos ámbitos de consulta observamos que todos ellos se corresponden con modelos de la propuesta de West & Idol (1987), con la salvedad que estos últimos separan el modelo de proceso de los modelos organizativos (la consulta en trabajo social está muy relacionada con el modelo de asesoramiento comprometido).

La revisión realizada, aun teniendo presente sus limitaciones, nos ha llevado a las siguientes conclusiones. En primer lugar, tanto desde la literatura generada en el campo del asesoramiento escolar como desde la literatura generada desde la disciplina de la orientación se habla de modelos o ámbitos de consulta similares.

En segundo lugar, se suele partir de la misma definición de consulta / asesoramiento, sin embargo a la hora de clasificar los modelos se observan diferencias en la ubicación de los mismos. En la clasificación de West & Idol (1987) aparecen como modelos los ámbitos de consulta identificados desde la literatura sobre orientación educativa (salud mental, conductista, organizativo-industrial o de proceso y comunitaria) además de otros modelos (clínico, de programas, de entrenamiento y colaborativo). Esto se debe, a que West & Idol conceptualizan la intervención por programas como un modelo de asesoramiento y aunque distinguen entre asesoramiento y *counseling*, recogen el modelo clínico como otro posible modelo de asesoramiento.

En tercer lugar, entendemos que la distinción entre el modelo de *counseling* y el modelo de consulta / asesoramiento está clara, dado que el primero supone siempre una intervención diádica y directa entre el orientador y el alumno (cliente), mientras que el segundo implica una relación triádica entre el orientador (el asesor), el profesional docente (el asesorado) y el alumno (el cliente), y, por tanto una intervención indirecta respecto al cliente. Sin embargo la diferenciación entre el modelo de programas y el modelo de consulta no está tan clara porque el primero implica siempre el desarrollo de funciones y tareas de asesoramiento. Desde nuestro punto de vista el trabajo de los orientadores debería realizarse desde la perspectiva del asesoramiento (incluyendo en su definición la intervención por programas) abandonando el modelo de *counseling*. Reconocemos que el tema es complejo y, hasta cierto punto, comprometido, sin embargo nuestro modo de conceptualizarlo va en la línea expresada.

Por último, nos parece que una línea de investigación prioritaria en este ámbito la debería constituir el análisis del trabajo de los orientadores para, a partir de ahí, estudiar los modelos de asesoramiento que se están desarrollando en la práctica. Por otra parte en el ámbito teórico, sería necesario relacionar los modelos de asesoramiento con los grandes enfoques en orientación y con las estrategias de apoyo.

A MODO DE CONCLUSIÓN PARA SEGUIR REFLEXIONANDO: LOS RETOS DEL ASESORAMIENTO ESCOLAR

A las puertas del siglo XXI el asesoramiento en educación ha cobrado una gran relevancia en el estado español y en las distintas comunidades autónomas que lo conforman. Por asesoramiento escolar podemos entender, desde una perspectiva práctica o funcional, aquellas actividades e iniciativas que se generan en el centro (a instancias unas veces de la administración y otras veces del propio centro) para cubrir:

a) Las necesidades del alumnado, tanto en materia de orientación escolar como profesional. Tales necesidades desde el modelo de asesoramiento son satisfechas indirectamente por el orientador y directamente por los profesores y

profesoras, quienes realizan la orientación del alumnado tanto en el espacio-tiempo de la tutoría como a través del *curriculum*.

b) Las necesidades del profesorado en materia de asesoramiento curricular, organizativo, de atención a la diversidad del alumnado, de formación permanente o reciclaje, etc.

c) Las necesidades del equipo directivo en cuanto al manejo organizativo del centro y a las demandas que llegan a la institución escolar procedentes de la familia, los agentes sociales, los organismos locales, etc.

La labor de asesoramiento en los centros ha estado ligada en estos últimos años y en innumerables ocasiones a procesos de innovación y mejora de la práctica educativa, sea cual sea el «pretexto» aducido para iniciar la vía del cambio (Hernández 1996; Santana y Álvarez, 1996; Santana y González, 1997). En este sentido como sostienen Hernández y Ventura (1996):

> La intervención del asesor en la escuela fue determinante para el arranque efectivo del planteamiento innovador (...). Su intervención implicó una negociación sobre sus funciones y una reformulación de los problemas y necesidades que motivaron su presencia en el centro, porque, como comentó la jefe de estudios: 'lo difícil es saber definir una demanda que realmente sea interesante investigar (...). Quizás éste sea el papel principal del asesor: interpretar qué hay detrás de la pregunta o el problema inicial planteado y reconvertirlo en una demanda ya mucho más innovadora (...)'.

Desde nuestro punto de vista consideramos que cada día resulta más evidente la necesidad de replantear la orientación como una labor de asesoramiento a centros y profesores, labor que puede desarrollarse desde distintos modelos de trabajo (Álvarez González, 1995; Álvarez Rojo, 1994; Bassedas, 1988; Beltrán, 1985; Drapela, 1983; Escudero, 1986; Fernández Sierra, 1995; Martínez Bonafé, 1992; Rodríguez Moreno, 1995, Sancho, 1978; Selvini Palazzoli, 1987; Shermis, 1972; Zabalza, 1986).

Al asesoramiento escolar actualmente se le plantean algunos retos y dilemas, que necesitarán un pensamiento crítico y dialéctico de aquellos profesionales comprometidos en tareas de consulta para dar una salida plausible a los mismos. A modo de reflexión final vamos a plantear algunas de las encrucijadas del asesoramiento:

1. *El asesoramiento necesita ser repensado, dado su potencial contribución como práctica de apoyo a las organizaciones escolares.* Pero para ello tanto la institución escolar como el asesor psicopedagógico deberí de disponer de un cierto grado de autonomía, flexibilidad y autocontrol que les permita iniciar un ciclo continuo de revisión de las intervenciones encaminadas a la mejora educativa, a través de las tareas de:

   - Auto-diagnóstico: ¿cuál es nuestra situación real en el «aquí y ahora»?
   - Establecimiento de metas: ¿qué pretendemos hacer?

- Combinación y distribución de roles funcionales: ¿qué tareas hemos de realizar?; ¿qué roles son los apropiados dado el contexto de condiciones en el que nos movemos? (Nieto, 1996).

2. *El asesor ha de romper la barrera de los cambios estructurales impuestos o inducidos desde fuera.* Un exceso de normas y regulaciones sobre los ámbitos del asesoramiento, los procesos de trabajo y los tiempos destinados para asesorar ahogarían la construcción (en el caso de no existir ninguna cultura de apoyo previa en el centro) o la reconstrucción (cuando ya existen subculturas de apoyo externo o interno a la institución escolar) de una relación de apoyo mutuo entre los agentes implicados en las labores de asesoramiento. Como sostiene Nieto (1996):

> (...) el asesoramiento no puede ser diseñado, desarrollado o analizado al margen de los contextos en los que acontece. Defender una imagen del asesoramiento (o de la formación, o de la dirección) nos conduce inexcusablemente a incorporar también referentes y significados sobre lo que es y debe ser el centro escolar como organización, sobre el papel que desempeñan los profesores, así como plantear de modo explícito su conexión con todo aquello que afecta a la ordenación general del sistema educativo y las políticas de desarrollo.

Abundando en esta misma idea, Rodríguez Romero (1995) sostiene que las labores de asesoramiento son percibidas por el profesorado como una ramificación más de la estructura administrativa y como un empeño de la Administración Educativa por influir y determinar la práctica del profesorado. Pero suscribir las propuestas oficiales de mejora dificulta o va en detrimento de la elaboración de propuestas alternativas de mejora diseñadas desde el propio centro. Por tanto, aún considerando legítimo que la Administración pueda incidir (a través de sus múltiples regulaciones) sobre la actuación del profesorado, habrá que reequilibrar el peso de la misma buscando una mayor independencia de los docentes para que puedan delimitar con un mayor grado de autonomía los aspectos claves de su labor profesional. Ello garantizará, en cierta medida, la búsqueda de formas de proceder más idiosincrásicas.

En definitiva todos aquellos profesionales que trabajan en tareas de asesoramiento a los centros escolares se encuentran en la encrucijada tejida:

- primero, por los políticos que legislan y los administradores que actúan como garantes de que lo legislado se traslade a la práctica (por supuesto no siempre con el mismo celo para todos los asuntos, verbigracia, el Curso de Orientación Universitaria no funcionó nunca como tal; la existencia de los Departamentos de Orientación en los centros recogido en la Ley de Educación del setenta no trascendió nunca los papeles ministeriales y a esto se le podría sumar un largo etcétera),
- segundo, por las demandas, preconceptos y expectativas fraguadas por el profesorado, el equipo directivo, el alumnado y la familia, y

- tercero, por las propias prerrogativas profesionales de los asesores que en muchos casos son marginales y escasamente tenidas en cuenta dentro del complejo entramado educativo.

Los retos que plantea a los orientadores esta compleja red social podrían resumirse de la siguiente manera:

- aprender a conjugar, en lo posible, las demandas externas (de la Administración) e internas (del profesorado y del centro) sin perder de vista que el objetivo prioritario es la mejora de la educación,
- tratar de conocer la cultura organizativa de los centros en los que desarrollan labores de asesoramiento, así como demostrar que pueden contribuir a la mejora de la educación y de esta forma dar una mayor legitimación al rol de asesoramiento,
- ir construyendo un modelo de trabajo propio, participando en procesos que contribuyan a su propio desarrollo profesional.

3. *¿El asesor puede romper el maleficio de Sísifo?* (rey de Corinto, condenado a subir una piedra a la cima de la montaña, de donde vuelve a caer sin cesar). Cuando un orientador llega a un centro escolar (para trabajar en exclusiva en él, o compartir el centro-sede con las labores de asesoramiento a otros centros de la zona), las miradas de reticencia y de cierta incomprensión de una parte o de la totalidad del colectivo de enseñantes no tardan demasiado en aparecer. Entonces aparece un buen surtido de expresiones tales como: «*son expertos, pero desconocen la realidad de la escuela*»; «*poseen muchas teorías pero la realidad no tiene nada que ver con las teorías*»; «*desertores de la tiza*», etc. También se emplean algunas metáforas muy ilustrativas del sentimiento de la comunidad de prácticos sobre aquellos que realizan labores de asesoramiento: «*ovnis, hombres del maletín, representantes de la administración, paquistanis (como abreviatura de 'para qué están aquí'), etc.*».

En muchas ocasiones la situación de recelo hacia el orientador se produce dado el carácter impositivo que la Administración ha conferido a la existencia de este personaje en los escenarios educativos. Como apunta Nieto (1996) la naturaleza del apoyo es contraria a la imposición formalista y al celularismo elitista; de esta forma se socava la esencia misma del asesoramiento *(proceso de interacción y de comunicación que se construye sobre la base de una relación de ayuda libremente elegida).*

Volviendo a Sísifo, tal como es reinterpretado en el ensayo de Camus sobre el absurdo, éste renuncia a los ideales y las esperanzas vanas para apostar por la realidad, por árida que sea. Y la realidad ha sido muy bien retratada en la siguiente afirmación de tres orientadoras que se han sentido como el rey Sísifo (Pérez, Rodríguez y Vilanova, 1992):

> Al igual que le sucede a Sísifo, en la constatación cotidiana de la distancia que separa las aspiraciones del orientador de las aspiraciones de los que con él colaboran, de la distancia existente entre la teoría y la realidad, de la

> distancia que media entre lo ideal y lo posible aquí y ahora; de esa distancia nace el desaliento. Desaliento de saber que en la escuela no podemos tener los éxitos que quisiéramos, que las limitaciones cortan las alas del espíritu (espíritu de renovación, cambio, innovación, etc.).

No obstante las orientadoras han tratado de romper los límites de la desesperanza, uno de cuyos límites más peligrosos, a nuestro modo de ver, es el inmovilismo, para pasar a planteamientos críticos y dilemáticos que permitan reconstruir o subvertir la realidad de trabajo.

Una de las cuestiones fundamentales que ha de ser cambiada en la realidad de trabajo de los centros educativos es la del reconocimiento mutuo del valor y la naturaleza de los conocimientos de los expertos (asesores) y los prácticos (profesorado). Entender que el dominio de los conocimientos del psicopedagogo es superior equivaldría a decir que la competencia del asesor es de mayor rango que la del profesor y esto representaría una amenaza en toda regla a la profesionalización del profesorado. La división jerárquica del trabajo entre psicólogos, pedagogogos, psicopedagogos y el profesorado lleva a la alienación de todos estos agentes y a una pérdida gradual del sentido de la labor educativa porque el desmenuzamiento de tareas nos aleja de una percepción holista de las metas últimas de la educación, y del sentido y valor de nuestro trabajo en aras a alcanzar los mejores logros pergeñados por las metas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995). *Orientación Profesional.* Barcelona. CEDECs.

ÁLVAREZ ROJO, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora.* Madrid. EOS.

AREA, M. y YANES, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares: La fase de contacto inicial. *Qurriculum*, 1, 57-78.

BÁEZ DE LA FÉ, B. y BETHENCOURT, J.T. (1992). *Psicología Escolar.* Buenos Aires. Cincel.

BASSEDAS, E. (1988). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista. *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 65-71.

BELTRÁN, J. (1985). Metodología y modelos en psicopedagogía. En J. Beltrán, *Psicología Educacional.* (pp. 45-78). Madrid. UNED.

BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (1996). Modelos de intervención en orientación. En R. Bisquerra y M. Álvarez (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (331-351). Barcelona. Praxis.

CONOLEY, J.C. & CONOLEY, C.W. (1988). Useful Theories in School-Based Consultation. *Remedial and Special Education (RASE)*, 9(6), 14-20.

DRAPELA, V.J. (1983). *The counselor as consultant and supervisor.* Nueva York. Charles C. Thomas.

DUSTIN, D. & EHLY, S. (1992). School Consultation in the 1990s. *Elementary School Guidance and Counseling*, 26(3), 165-175.

ERCHUL, W.P. & CONOLEY, C.W. (1991). Helpful Theories to Guide Counselors'

Practice of School-Based Consultation. *Elementary School Guidance and Counseling*, 25(3), 204-211.

ESCUDERO, J.M. (1986). Orientación y cambio educativo. Actas de las III Jornadas de Orientación Educativa: *La orientación ante las dificultades de aprendizaje*. Valencia. ICE.

ESCUDERO, J.M. (1992). Sistemas de apoyo y procesos de asesoramiento: Enfoques teóricos. En J.M. Escudero y J.M. Moreno. *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid.* (pp. 50-96). Madrid. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.

ESCUDERO, J.M. y MORENO, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid.* Madrid. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria.* Málaga. Aljibe.

HERNÁNDEZ, F. (1987). El asesor psicopedagógico y la innovación educativa. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 85-96.

HERNÁNDEZ, F. (1989). El asesor psicopedagógico en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 82-85.

HERNÁNDEZ, F. (1991). El asesor en educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 82-84.

HERNÁNDEZ, F. (1992). La construcción del saber del asesor. *Qurriculum*, 5, 49-67.

HERNÁNDEZ, F. y VENTURA M. (1996). *La organización del curriculum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio.* Barcelona. Graó-ICE.

JIMÉNEZ GÓMEZ, R.A. y PORRAS VALLEJO, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad.* Málaga. Aljibe.

MARCELO GARCÍA, C. y LÓPEZ YÁÑEZ, J. (Coords.) (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación.* Barcelona: Ariel.

MONEREO, C. y SOLÉ, I. (Coords.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista.* Madrid. Alianza.

MARTÍNEZ BONAFE, A. (1992). Una propuesta de orientación desde una perspectiva crítica del currículum en la enseñanza secundaria. *Qurriculum*, 5, 141-153.

M.E.C. (1990). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica.* Madrid. MEC.

NIETO CANO, J.M. (1996). Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros. *Revista de Educación*, 311, 217-234.

PÉREZ, C., RODRÍGUEZ, E. y VILANOVA, M.L. (1992). Errores y dilemas en la intervención orientadora: elementos para la reflexión. *Qurriculum*, 5, 127-140.

REPETTO, E. (1995). La orientación como intervención psicopedagógica. Avances más relevantes en la investigación de algunos modelos. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 233-252.

ROCKWOOD, G. F. (1993). Edgar Schein's Process versus Content Consultation Models. *Journal of Counseling and Development*, 71(6), 636-638.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1986). *Proyecto docente e investigador.* Universidad de Barcelona, doc. inédito.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa.* Barcelona. PPU.

RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica.* Barcelona. CEAC.

RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1995). El papel del asesor. *Kikirikí*, 36, 11-15.

RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1996). *El asesoramiento en educación.* Málaga. Aljibe.

SANTANA VEGA, L.E. (1993). *Los dilemas en la Orientación Educativa.* Buenos Aires. Cincel/Ediciones Pedagógicas.

SANTANA VEGA, L.E. y ÁLVAREZ PÉREZ. P. (1996). *Educación y orientación sociolaboral. Una perspectiva curricular.* Madrid. EOS.

SANTANA VEGA, L.E. y GONZÁLEZ HERRERA, A.I. (1997). La orientación del alumnado en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria: la luces y las sombras de una experiencia de trabajo colaborativo. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría (págs. 398/2.1-398/2.11).* Barcelona: Praxis.

SANCHO, J.M. (1978). *Entre pasillos y clases.* Barcelona: Sendai.

SCHEIN, E.H. (1969). *Process Consultation.* Reading, MA: Addison Wesley.

SCHEIN, E.H. (1988). *Process Consultation.Vol. I: Its role in Organization Development.* Reading, MA: Addison Wesley.

SELVINI PALAZZOLI, M. y otros (1987). *El mago sin magia.* Madrid. Paidós.

SHERMIS, S.S. (1972). El asesoramiento y las Ciencias Sociales. En B. Shertzer y S. Stone: *Manual para el asesoramiento psicológico.* (págs. 248-282). Buenos Aires. Paidós.

SOLÉ GALLART, I. (1994). Asesoramiento, orientación y supervisión. *Cuadernos de Pedagogía*, 223, 22-30.

VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Conceptos, modelos, programas y evaluación.* Málaga. Aljibe.

WEST, J.F. (1985). *Regular and Special Educators' Preferences for School-Based Consultation Models: a Statewide Study. Technical Report No.101.* ED276230.

WEST, J.F. & IDOL, L. (1987). School Consultation (Part I): An Interdisciplinary Perspective on Theory, Models, and Research. *Journal of Learning Disabilities*, 20(7), 388-408.

ZABALZA, M.A. (1986). Un modelo de orientación plenamente integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educadores*, 132, 377-395.

Revista de Investigación Educativa - Vol. 16, n.º 2, págs. 79-123

EL MODELO DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS
Aportaciones para una revisión

Víctor Álvarez Rojo
Universidad de Sevilla

Josefina Hernández Fernández
Universidad de Murcia

RESUMEN

El presente trabajo se centra en la realización de una revisión de la literatura aparecida en Espa a durante las dos últimas décadas sobre el modelo de programas como metodología de intervención socio-psico-pedagógica. Inicialmente se analizan los trabajos que aparecen en la base de datos ISOC, del CSIC, sobre cualquier tipo de programa de acción socioeducativa; se trata de una revisión de tipo general atendiendo casi exclusivamente a la temática de los programas. En un segundo momento la revisión se centra en el campo y en las temáticas de orientación, realizándose una revisión en profundidad de los diferentes elementos de los programas aparecidos en las principales revistas de educación espa olas y en las actas de las reuniones científicas que suelen aglutinar a los profesionales de la orientación en nuestro país.

ABSTRACT

The present paper is focused on the accomplishment of a scientific literature review on psychological-social-educational programs. At first, any papers produced in Spain during the last two decades are reviewed by means of looking into the records of ISOC data base from the CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas); at this point, reviewers take only into account the subject of each journal article or congress paper concerning our programs. Afterwards, an in-depth re-examination on counselling and guidance programs is started, whose

BEST COPY AVAILABLE

scope is then centered on the inside components of the programs themselves, making an attempt to find some data or any evidence of quality standards of our national programs production since 1983.

No estamos sobrados en nuestro país de trabajos que lleven a cabo revisiones sistemáticas y periódicas de lo producido en los ambientes disciplinares o profesionales relacionados con la intervención psicopedagógica. Una revisión consiste en esencia en el análisis de los trabajos publicados (libros, artículos y otros materiales) sobre un determinado tema en un periodo de tiempo dado con objeto de determinar la estructura subyacente y las líneas de desarrollo de ese tópico en ese lapsus temporal. Los resultados de la revisión nos permiten situarnos más adecuadamente en el contesto disciplinar y profesional de que se trate; posibilita un desarrollo sostenido de los diferentes ámbitos de intervención y finalmente, aunque no de menos importancia, evita a los futuros estudiosos del tema volver a reconstruir, cual penélopes involuntarias, el proceso de desarrollo de la disciplina.

Las revisiones nunca son asépticas sino que implican una toma de decisiones por parte del autor de las mismas (revisor es ya patrimonio inalienable de RENFE!) respecto a los aspectos a considerar (en detrimento de otros posibles), los tópicos organizadores de la información y los trabajos que serán tenidos en cuenta de entre los publicados en ese tiempo... con el riesgo de omitir alguno realmente significativo. Si a esto añadimos, como señala Salomone (1993) con agudo realismo, otras consideraciones (como por ejemplo, la de producir un artículo que no aburra a los lectores), tendremos un cuadro aproximado de la tarea que supone este tipo de trabajos:

> «Los autores de tales revisiones se debaten entre un cúmulo ingente de materiales, sabiendo además que disponen de un espacio limitado (por la revista que lo publicará) para su artículo y de un tiempo concreto... Si a esto se añaden... otras responsabilidades académicas y otros asuntos pendientes... el desafío para producir un artículo con sentido... es terrorífico...»

Los trabajos de revisión y meta-análisis implican una cultura y una formas de hacer en las que el debate sobre cualquier aportación en el ámbito científico-disciplinar es la norma; en las que lo usual es la economía de los medios de investigación que tanto cuesta conseguir y que hacen injustificable investigar lo ya investigado. Pero esa cultura ha de estar arropada por unos potentes medios para disponer y manejar la información pertinente, que es la verdadera materia prima de las revisiones. Tomando como ejemplo la National Development and Career Asosiation (NDCA), esta asociación, que agrupa a los profesionales de la orientación para el desarrollo de la carrera en EEUU, dispone de un equipo especializado (Career Information - Review Servicie Committee), que encarga anualmente un revisión de los trabajos de intervención e investigación sobre desarrollo de la carrera aparecidos en el medio editorial (Jespen, 1992; Salomone, 1993; Subich, 1994; Walsh, 1995; Niles, 1997); y ofrece información sobre la bibliografía aparecida cada a o referida al desarrollo de la carrera; amén de

algunos trabajos de meta-análisis (Baker, 1998) o revisiones (Gordon, 1998) que diferentes autores puedan ofertar a la revista de la asociación: *The Career Development Quarterly*.

Si bien es cierto que en nuestro país se van estructurando algunos de esos soportes por parte de las asociaciones profesionales (valga como ejemplo la base de datos 'Isis' y la publicación de compendios bibliográficos generales en la revista Bordón, de la Sociedad Española de Pedagogía) y que en el campo de la orientación se han realizado algunas revisiones sobre programas específicos (Salvador y Peiró, 1986; Rodríguez, 1993; Repetto, 1995; Álvarez y Santana, 1996), no por ello es menos cierto que nuestra situación no admite todavía punto de comparación; a modo de ejemplo cabe se alar el hecho de que la mayoría de las revisiones aludidas hace referencia en gran parte a la producción aparecida en USA y que en cambio no disponemos todavía (o al menos nosotros no la conocemos) de una revisión amplia de la producción española en materia de programas de intervención socioeducativa... que es la tarea que nosotros vamos a iniciar en este trabajo.

Realizar una revisión como la que nos proponemos sobre el modelo de programas creemos que supera ampliamente las actuales posibilidades de los autores implicados y es por ello por lo que hemos matizado nuestro empeño con el subtítulo del artículo; es decir, lo que en este trabajo se presenta no se puede considerar como una revisión finalizada sino más bien como los prolegómenos de la misma, a la que aportamos: a) un rastreo de fuentes bibliográficas periódicas, con objeto de identificar los trabajos realizados en las dos últimas décadas y relacionados con el modelo de intervención por programas y b) una primera clasificación temática de los trabajos encontradós. No debe, por tanto, esperarse más de este artículo; y, aun contando con lo limitado de su alcance, somos conscientes de que se nos quedarán en el tintero, en este caso no por selección sino por simple desconocimiento, algunos trabajos importantes.

1. APROXIMACIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL AL MODELO DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS

1.1. Características del modelo

La utilización de programas como estrategia de intervención psicopedagógica en las instituciones (educativas o asistenciales, a las que se referirá el presente trabajo) tiene una historia relativamente reciente en la que es posible constatar la evolución de la propia concepción de lo que es un programa como los avatares de su coexistencia con otras formas de intervención. En el terreno de la intervención psicopedagógica y refiriéndonos a la utilización del modelo de intervención por programas EEUU es pionero, como en otros muchos campos de la educación; allí se comienza a hablar de programas de orientación, en su doble faceta profesional de 'guidance' y 'counseling', ya en la década de los 60 y con bastante celeridad esa metodología de intervención va ganando parcelas de influencia hasta la actualidad. En España el modelo inicia su andadura en la práctica con la implantación de los servicios de orientación a comien-

296

zos de la década de los 80 experimentando, como más adelante veremos, un rápido pero descompasado crecimiento.

Intentando siluetear (a imitación de los dibujantes y demás artistas callejeros) el perfil de este modelo de intervención es necesario resaltar en primer plano algunos de sus caracteres más conspicuos. Y nos referiremos sin restricciones tanto a los *rasgos positivos*, favorecedores del desarrollo personal y social de los destinatarios, así como de la evolución de las instituciones que los utilizan como metodología de intervención institucional; como a *otros rasgos condicionantes* —limitadores— de su capacidad de incidir en las situaciones socio-educativas.

Se ha repetido insistentemente que el modelo de programas posee una *mayor potencialidad* o capacidad de atender una amplia gama de necesidades de un gran número (o de la totalidad) de destinatarios potenciales; potencialidad de la que carece el modelo tradicional de servicios. Y sin duda alguna eso es cierto. El poder multiplicador de los programas compensa el largo proceso de diseño y validación a que deben someterse para dotarse de un alto grado de eficacia, eficiencia y efectividad. La metodología de intervención por programas es, junto con algunas variantes del modelo de consulta, una respuesta técnica adecuada al volumen de necesidades de una sociedad de masas altamente escolarizada y gran demandante de servicios sociales. La relación bilateral o cara a cara del orientador con los miembros de la comunidad educativa (padres, profesores, gestores, alumnos) o asistencial (usuarios de servicios) individualmente considerados es simplemente inviable en esa sociedad; los beneficios de los diversos tipos de intervenciones potencialmente deseables no llegarían nunca a producirse; en cambio, con la metodología de intervención basada en programas es técnicamente posible el que todos accedan a esos beneficios. La fuerza de penetración del modelo de programas ha sido tal que hoy día comienza a ser difícil encontrar el modelo de servicios en estado puro; se está llegando a un mestizaje de ambos modelos, ya conceptualizado por diferentes autores como modelo de servicios actuando (parcialmente, de momento) con programas.

De no menor calado es la *capacidad integradora* de este modelo. La institución educativa es un microcosmos en el que confluyen intereses de grupos en conflicto edípico (padres-hijos), profesional (profesores con diferentes roles y status, profesores-profesionales de los servicios internos y externos), institucional (administradores-administrados, profesores-familias), político, etc. Estos conflictos disgregadores tienen siempre su correlato en el clima de las instituciones, por una parte, y por otra en la oferta educativa o asistencial de las mismas. En las organizaciones educativas cuando esa oferta está altamente normativizada, caso de los proyectos curriculares de las instituciones educativas públicas de niveles no universitarios, la (in)coherencia de la oferta institucional transciende sobre todo como descoordinación entre estilos docentes o entre profesionales propios o externos a la institución. En la medida en que baja el nivel de normatividad (caso de los nuevos planes de estudios universitarios) la incoherencia de los currícula (amén de los estilos docentes) puede rayar en lo irracional. Y es precisamente en el terreno de la coherencia de la oferta donde el modelo de programas de intervención psicopedagógica realizan una de sus aportaciones más valiosas; pues favorece la integración de diferentes profesionales o miembros de la

comunidad educativa en diferentes momentos del desarrollo del programa y con diferentes grados de implicación, en pro de la consecución de una meta común. Como suele decirse y más adelante veremos, no hay programa sin el apoyo de la institución y sin el compromiso de todos los implicados en un problema o situación educativa/asistencial dada.

Por otra parte lo que inicialmente salta a la vista es la *versatilidad* del modelo. Los programas adoptan las más diversas modalidades, de tal manera que los intentos de clasificación se multiplican persiguiendo abarcar esa enorme pluralidad de formas de hacer que posibilitan (y ofertan).

Sin embargo, es precisamente en esa versatilidad del modelo, que en la práctica le hace apto para encarar casi cualquier problema de índole psicopedagógica, donde reside su *fragilidad conceptual*. Eso es debido, desde nuestro punto de vista, a dos causas. La primera es que *el modelo se halla en plena expansión* y son pocos los autores que pidan calma y se embarquen en la reflexión epistemológica necesaria sobre el concepto y el proceso de intervención por programas; y no es de extrañar entonces que todavía no haya cristalizado un consenso a la hora de establecer parámetros claros para discernir entre lo que pueda ser un programa y lo que sea 'otra cosa' o bien para delimitar los elementos integrantes de las diferentes fases de la intervención por programas. Así por ejemplo, cuando hablamos de programas de intervención, ¿nos estamos refiriendo únicamente a intervenciones 'presenciales', en las que se requiere algún tipo de interacción directa orientador-destinatarios en el contexto de una institución u organización? ¿Cómo conceptualizaríamos entonces el creciente número de programas informatizados y autoaplicables cuyas exigencias de rigor científico-disciplinar en los procesos de dise o y validación son similares a las exigidas para los otros programas? Una guía de búsqueda de empleo que plantea al usuario individual un proceso sistemático fundamentado teórica y empíricamente, ¿cómo ha de ser analizada, como un programa o como una simple herramienta auxiliar?

Y la segunda causa de esa situación es sin duda la *popularidad* del propio modelo. Dicha causa juega en contra de esa meta de clarificación necesaria; de tal forma que en la mente de la mayoría de los profesionales, no sólo de la psicopedagogía sino de la educación y de la intervención social en general, parece haberse instalado la idea de que confeccionar un programa es algo tan simple que basta con pensar y hacer algo llamándolo programa para que pueda ofertarse como tal estrategia de intervención consagrada. Podríamos decir que la relación que se establece respecto a los programas entre actividad profesional y actividad científica, no difiere sustancialmente de la que se constata entre la educación como actividad humana y como actividad científico-profesional. En el caso de la educación la posición natural y el derecho de lo padres frente a los hijos pretenden la convalidación científica de sus actos; y en el caso de los programas la fuerza institucional de los prácticos de la educación, de los servicios sociales y de la psicopedagogía reivindica la legitimación científica de sus intervenciones.

El tercer elemento definitorio del modelo de programas en el contexto educativo institucional es su *carácter perecedero* derivado de su status extracurricular. Como lo demuestran los meritorios (y en gran parte vanos) esfuerzos realizados desde hace tiempo por los partidarios de la 'infusión curricular' de los programas, todo lo que no

está en el 'currículum instituido' de la escuela es simplemente 'la nada'; es decir, no existe más que coyunturalmente. Y entendemos por 'currículum instituido' (utilizando la jerga del análisis institucional de la escuela francesa) aquel currículum en parte oficial y en parte oculto que es no sólo demandado socialmente de forma prioritaria sino también respaldado mayoritariamente por el profesorado: el currículum de contenidos. La posición de privilegio de que ha gozado siempre le ha permitido salir indemne de todos los intentos de reforma de las instituciones educativas de cualquier nivel y expulsar de forma sistemática a todos los demás 'contenidos' no susceptibles de ser manejados por la institución (es decir, a los no dotados de poder coercitivo a través de la evaluación). Pues, bien; en ese contexto de poder, los programas de orientación se han comportado tradicionalmente como elementos 'fungibles': aparecen y desaparecen del entorno curricular en función de factores aleatorios muy diversos (disponibilidad de medios, respaldo de los docentes, conflictos de intereses entre diferentes programas, demandas sociales cambiantes, etc.).

Otra de las características del modelo de programas que más perplejidad produce es la *evolución descoordinada* de sus dos componentes esenciales: las propuestas de actuación y la propuestas de evaluación. Analizando someramente la literatura diríase que estamos ante un caso de elefantíasis: cuando aún no se ha formado desde el plano conceptual la cabeza —concepto y estrategias de intervención por programas— ya disponemos de unas extremidades comparativamente mucho más evolucionadas —propuestas o modelos para su evaluación—. Analizando los trabajos que se presentan bajo el marchamo de programas y la presencia y calidad de las evaluaciones declaradas, da la impresión de que las estrategias de evaluación que se proponen en los medios especializados han sido vertebradas en buena medida de forma unilateral desde planteamientos académico-disciplinares; y que éstos han obviado frecuentemente los condicionantes que la práctica diaria impone. Esto explicaría en parte por qué se evalúan tan pocos programas o por qué se evalúan generalmente de forma poco satisfactoria respecto a las exigencias de los modelos de evaluación, valga la expresión, 'antepuestos'. Ni aquí ni en el ilustre oficio de la carretería parece aconsejable que vaya antes el carro que los bueyes.

El modelo de programas, como el campo de la intervención psicopedagógica en su conjunto, tiene su talón de aquiles en la *problemática y/o diferida evaluabilidad de los cambios* que persigue promover. El aprendizaje de conductas más beneficiosas y la desaparición de conductas perjudiciales para los individuos y para los grupos, el desarrollo preventivo de hábitos, la adquisición de actitudes; el desarrollo..., ¿cuándo se produce y cómo se evalúa?; ¿cuándo evaluar el grado de desarrollo de las habilidades para la toma de decisiones adquirido por un grupo de adolescentes: al final de la (muy corta) secuencia temporal que oferta un programa o bien tres años después cuando efectivamente tengan que aplicar dichas habilidades a su situación real?, ¿quién esperará y estará allí entonces para evaluarlas...? El aprendizaje requiere secuencias temporales más largas y oportunidades reales para transferir lo aprendido; los programas, en cambio, necesitan demostrar socialmente y en secuencias limitadas de tiempo su eficacia y su utilidad institucional... ¿Cómo conciliar esa en cierta medida contradicción real?

Finalmente mencionaremos como características dos efectos generados por esta forma de intervención psicopedagógica; me refiero en primer lugar al *éxito inherente* y a la *aplicación no especializada.*

Los programas se diseñan generalmente para incidir en una amplia variedad de aspectos de la educación que o bien no están contemplados en el curriculum institucional o aun estándolo requieren un tratamiento específico; en cualquiera de los dos casos suponen generalmente una intervención educativo-orientadora novedosa, bien por su contenido o bien por la forma innovadora en que se manejan los problemas clásicos generados en la institución; en el primer caso supone abordar aprendizajes no usuales y en el segundo experimentar nuevas metodologías. ¿Puede parecer arriesgado entonces hablar del éxito inherente de los programas? Es seguramente predecible que, allí donde antes no se intervenía o se hacía someramente y ahora se hace algo y mejor, se puedan contabilizar algunos cambios, tal vez insignificantes desde puntos de vista educativos o científicos (cambios superficiales o no permanentes en los destinatarios), pero ciertamente suficientes desde la necesidad 'política' de resultados de algunos de los implicados en el plano institucional (patrocinadores, gestores, aplicadores). Difícilmente se encontrará en la literatura de los campos disciplinares a que estamos haciendo referencia un trabajo sobre la aplicación de un programa en que su autor o autores no aporten resultados considerados positivos.

Y no es de menor importancia un efecto no deseado de la utilización de este modelo, como es la frecuente carencia de especialización de gestores/aplicadores de los programas. Y creo que se entiende que esto en modo alguno es achacable a los profesionales de la educación o de la intervención psicopedagógica, en absoluto; pero la separación entre diseñadores y aplicadores, la presión contextual para que se 'haga algo' respecto a ciertos problemas o necesidades de intervención ... configuran una aplicación 'intermediada' de los programas en la que no es posible asegurar que se mantengan las condiciones previstas por los diseñadores. Los costes de preparación de los aplicadores y los obstáculos que plantea para ello la dinámica normal de las instituciones actúan como poderosos elementos disuasorios para esa preparación. Este estado de cosas podría dar pie para hacer una interpretación contextualizada del modelo de intervención por programas: ¿no será que el propio modelo ha sido concebido para posibilitar en la sociedad actual el consumo de una amplia gama de productos educativos, orientadores o de servicios, en sintonía con el modelo de sociedad imperante en lo países desarrollados, soslayando la utilización directa en cada caso de profesionales especialistas de cada producto, cuyo coste será inasumible socialmente? ¿No estaremos ante un bricolaje educativo-orientador del tipo 'hágalo Vd. mismo?

1.2. Elementos formales y contextuales del modelo

Pero, en definitiva, ¿en qué consiste el modelo de intervención por programas? Considerando solamente los programas de utilización institucional, es decir, aquéllos que requieren la interacción más o menos directa de gestores y destinatarios al amparo de una organización, el concepto de programa hace referencia, en el campo del trabajo social, a diferentes formas de intervención que van desde una actuación com-

300

pleja y coordinada de diferentes unidades administrativas para la prestación de un servicio hasta actividades para una sola vez (caso de la mayoría de los programas de sensibilización) desarrolladas por un único profesional (Barr y Cuyjet, 1991). El análisis de diferentes caracterizaciones de los programas de intervención socioeducativa (Gysbers y Henderson, 1988; Kettner y otros, 1990; Borders y Drury, 1992; Rodríguez, 1992; Rodríguez y otros, 1993; Hernández y Clares, 1994 b; Repetto y otros, 1994 a; Álvarez, 1994; Alonso, 1995; Bisquerra y Álvarez, 1996; Moreno y otros, 1996; Sanz, 1996; Jiménez y Porras, 1997; Álvarez y otros, 1998) pone de manifiesto cuatro dimensiones o elementos básicos de los mismos: *tres dimensiones constitutivas* —actuación a desarrollar, destinatarios y ejecutores de la misma— y una cuarta *dimensión contingente* —la institucional— que, en su caso, hace referencia al contexto de la organización en que se implante el programa.

Los intentos de definición hasta ahora ensayados contienen un núcleo referido a la oferta educativa que ha de realizarse —el programa propiamente dicho— y un conjunto más o menos amplio de características o condiciones que ha de reunir esa oferta. Integrando esas aportaciones podría describirse un programa así:

- Un programa está constituido por *una oferta educativa u orientadora* referida, por una parte a un ámbito del desarrollo personal y/o social de los destinatarios a los que se dirige.
- No obstante, un programa es al mismo tiempo una oferta de desarrollo profesional para los gestores del programa dado que persiguen primariamente el *incremento de su efectividad profesional* (potenciación de lo que los destinatarios de las intervenciones obtienen), en un segundo momento el *desarrollo de su práctica profesional* (optimización de lo que hacen en situaciones diarias de trabajo) y finalmente el *desarrollo de su competencia profesional* (incremento de sus conocimientos —lo que saben— y de sus destrezas —lo que son capaces de hacer—).
- La *finalidad* de esa oferta pueden abarcar cualquier planteamiento de intervención —preventivo, remedial o de desarrollo— y, al igual que los *objetivos* del programa, han de estar explícitamente formulados.
- Cada programa comprende un curriculum propio; requiere, pues, la selección de un *conjunto de contenidos* coherente con las necesidades de los destinatarios, con los objetivos del programa y con las características del contexto de intervención.
- La oferta de un programa incluye, por una parte, una *propuesta metodológica* en los ámbitos didáctico y relacional: cómo hacer para enseñar lo que se propone y qué tipo de relaciones se han de establecer entre todos los implicados en el programa.
- Y una propuesta de *actuaciones concretas* —actividades, sesiones de trabajo, tareas, etc.— con una *organización y unos medios definidos*.

La idea fundamental que subyace en todas las aproximaciones al concepto de programa es que un programa es algo muy diferente a la improvisación, a la selección coyuntural de contenidos ('refritos') o a la recolección intuitiva de actividades en las

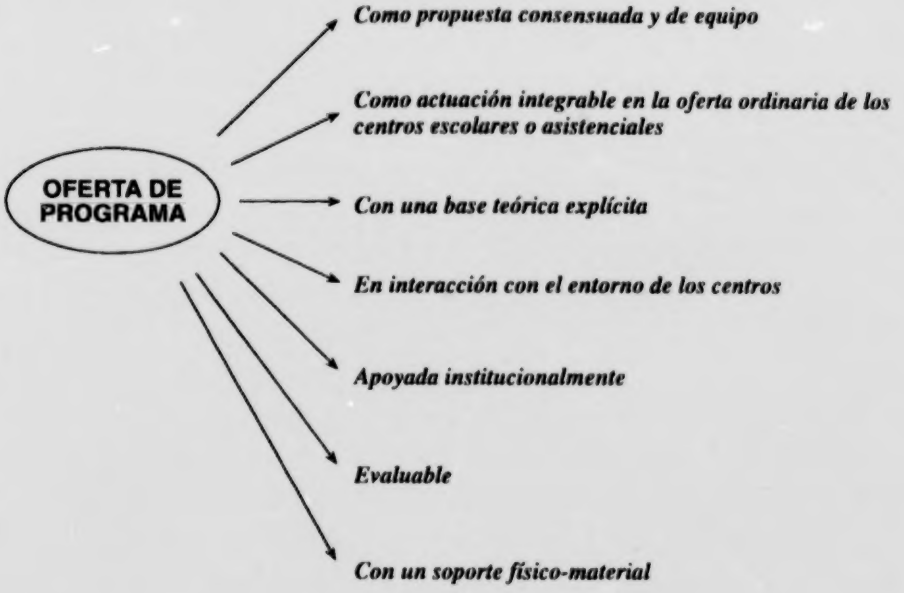


Figura 1
Algunos requisitos básicos de los programas

más diversas fuentes y su reunificación bajo la bandera de 'programa para...'. Sin embargo, incluso los programas diseñados bajo las consideraciones anteriores necesitan reunir además unos requisitos intrínsecos y extrínsecos que se representan en la Figura 1.

Lo que este conjunto de factores pone de manifiesto es que en el campo de la orientación, como en cualquiera de los demás ámbitos de la intervención psicopedagógica, un programa es inseparable, conceptualmente y en la propia práctica, del contexto en que va a implantarse. No es posible, por tanto, considerar únicamente las virtudes intrínsecas del programa (condición necesaria) sino que para que sea viable en un ambiente dado es preciso que al menos los factores aludidos se hallen suficientemente presentes.

1.3. El proceso de intervención

Hablar de intervención en referencia al modelo de programas es aludir a una secuencia de fases y tareas que se inicia cuando el orientador detecta una necesidad y piensa en un hipotético programa, pero cuyo final es incierto dado que se trata de un proceso recurrente de diseño-aplicación-evaluación-rediseño-aplicación... La intervención por programas configura un proceso formal de acción-reflexión, sistematizado y altamente tecnificado, conocido como *investigación evaluativa*; ello debido a que la intervención por programas no puede concebirse separada de una serie de procesos de evaluación convergentes: evaluación de las necesidades de los usuarios, evaluación

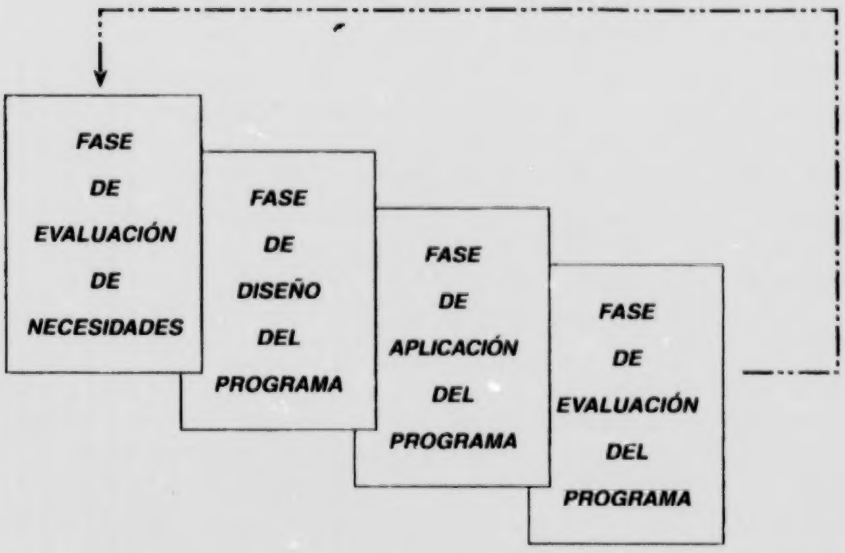


Figura 2
Fases del proceso de intervención por programas

del funcionamiento del programa diseñado, evaluación de la estrategia de aplicación, evaluación de resultados...

Por lo que se refiere a la delimitación de las fases que componen este proceso existen casi tantas propuestas como autores que las realizan; no obstante, las diferencias son más formales que conceptuales y es posible vislumbrar un cierto acuerdo a la hora de se alar las fases básicas de este proceso, las cuales aparecen representadas en la Figura 2.

La intervención orientadora así delimitada presupone un proceso de toma de decisiones constante por parte de los diseñadores en cada una de las fases de la intervención; una aproximación a este complejo entramado aparece en el Cuadro 1.

El modelo de intervención por programas ha venido utilizando hasta ahora la metodología ya existente en el campo interdisciplinar de la acción socio-educativa en lo que se refiere a la *evaluación de necesidades* (Alvira y otros, 1986; Tejedor, 1990; Kettner y otros, 1990; Kaufman y otros, 1993; Witkin y Altschuld, 1995). No es, pues, pertinente abordar aquí su consideración dado que no es un ámbito propio de la orientación y tiene un desarrollo disciplinar específico que desborda las posibilidades de este trabajo. Baste decir que la intervención por programas ha potenciado dos exigencias establecidas por algunos de los modelos de evaluación de necesidades: la colaboración y el consenso como presupuesto metodológico básico; y la evaluación del contexto como ámbito imprescindible de la evaluación.

En realidad los planteamientos metodológicos basados en la *colaboración* y el *consenso* son hasta cierto punto inherentes al modelo de intervención por programas; no obstante, el peso de esos dos requisitos varía dependiendo del contexto de intervención. Así y todo, desde este modelo se ha enfatizado la importancia primordial que

CUADRO 1
TOMA DE DECISIONES EN EL PROCESO DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS

FASE DE EVALUACIÓN DE NECESIDADES	FASE DE DISEÑO DEL PROGRAMA	FASE DE APLICACIÓN	FASE DE EVALUACIÓN
Decisiones sobre:			
— Ámbitos y variables a evaluar — Criterios para la delimitación de la población destinataria — Los métodos y técnicas de evaluación a emplear — Pautas para la priorización de necesidades	— Tipo de programa y de oferta que se hará a los destinatarios — Estrategia de diseño a emplear — Metodología a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje — Resultados esperables — Condiciones para su aplicación — Recursos a utilizar	— Dispositivo de control y toma de decisiones — Estrategias de apoyo a gestores y destinatarios *antes y durante* la aplicación — Sistema de seguimiento de los destinatarios *después* de finalizado el programa	— Tipo de evaluación deseable — Modelo de evaluación a utilizar — Organización de la recogida de datos — Estrategia para el análisis y la valoración de los resultados

304

para el éxito de la intervención reviste el hecho de que las necesidades no sean delimitadas ni priorizadas desde fuera sino con la colaboración entre todos los que participan en el contexto de la acción orientadora que se quiere estructurar (Goldman, 1992; Schensul y Schensul, 1992; Menchetti y Flynn, 1993; Álvarez, 1997). Lo que en definitiva se reclama es la consideración de las necesidades desde una perspectiva que sin menospreciar los requerimientos técnicos para su determinación enfatice su carácter social: las necesidades son producto del consenso/compromiso entre los actores de una situación.

Sin embargo, las necesidades así delimitadas proporcionan sólo una parte de la información que necesita el o los diseñadores de un hipotético programa; información

CUADRO 2
TIPOS DE PROGRAMAS

DIMENSIÓN	TIPOS DE PROGRAMAS
Según situación de destinatarios y nivel institucional de utilización	Programas para destinatarios dispersos Programas de utilización institucional limitada Programas para el desarrollo de los recursos humanos de la institución
Según su finalidad	Educativo-orientadores De sensibilización Preventivos Terapéutico-remediales
Según su duración	De ciclo largo De ciclo corto
	Según su estructuración Cerrados Abiertos o 'a la carta'
Según su modalidad de aplicación	Integrados en las materias del currículum Modulares Autoaplicables
Según la perspectiva de la intervención	Centrados en el alumno Centrados en los profesionales de la intervención
Según la temática	Centrados en los aspectos vocacionales Centrados en el desarrollo personal y social Centrados en el desarrollo cognitivo y escolar/académico Dirigidos a las familias Programas mixtos
Según el soporte	Programas de 'papel y lápiz' Programas informatizados

que ha de se complementada y contrastada con la procedente del contexto. La *información contextual* se refiere básicamente a los condicionantes de la intervención, sean éstos positivos o negativos; y generalmente se hace hincapié en la recogida de datos como los tiempos y recursos disponibles; las exigencias y el respaldo de la institución; los resultados esperados, etc. Datos contextuales igualmente importantes son los que aluden a la situación de los destinatarios (usuarios dispersos o integrados en una institución) y al nivel institucional de utilización del programa (nivel superficial o nivel estratégico de la organización). La consideración de éstas y otras variables contextuales (temáticas, duración, tipo de aplicación...) posibilita las clasificaciones de diferentes *tipos programas* cuyo diseño habrá de abordarse (Cuadro 2).

Si bien es verdad que el modelo ha permitido abordar las más variadas temáticas (Grau y otros, 1994), en el campo de la orientación han recibido una atención especial, de entre estos tipos de programas, los centrados en la temática vocacional, que ha sido con mucho la que más propuestas de acción ha generado (Álvarez y Fernández, 1987; Martínez, 1988; Rivas y otros, 1990; Murga, 1992; Riart, 1992; Sánchez y Fuertes, 1992; AAVV, 1995; Delgado, 1995; Valls, 1996; Verdugo, 1996; Álvarez y García, 1997; Álvarez, 1997; Roca y otros, 1997), como tendremos ocasión de ver más adelante. Por otra parte, si tenemos en cuenta la modalidad de aplicación, la preferida a efectos de diseño ha sido la de programas modulares; no obstante, se ha generado una importante literatura referida a la modalidad basada en la integración curricular (Álvarez y otros, 1992; Rodríguez, 1992; Fernández, 1993; Pérez, 1995; Rodríguez y otros, 1995; Santana y Álvarez, 1996; Álvarez y Santana, 1997).

Por lo que se refiere a las estrategias de diseño de programas, las aportaciones procedimentales hechas desde este modelo no han sido muy abundantes y tampoco han sido sistematizadas. De hecho, cualquier profesional de la orientación puede constatar la escasez de propuestas metodológicas disponibles en la actualidad para abordar el dise o formal de un programa. Existen, eso sí, una amplia gama de 'dietarios' o conjuntos de recomendaciones sobre tareas a ejecutar: establecer metas, crear las actividades, prever los materiales..., que dejan sin solucionar los aspectos prácticos del diseño, es decir, el cómo hacerlo. Algunas de las aportaciones aparecidas sobre el dise o formal de los programas hacen referencia a dos *tipos de diseño* (Álvarez, 1998):

a) los *diseños «experto»*: consisten en una propuesta que realiza un profesional especializado en un determinado ámbito educativo o asistencial; se trata de una propuesta elaborada desde planteamientos científico-disciplinares para que pueda ser utilizada en un conjunto amplio de situaciones-tipo; por esos mismo los programas resultantes son propuestas cerradas, 'externas' a cualquier institución concreta y que responden a un modelo prescriptivo de intervención.
b) *diseños en colaboración*: presuponen una amplia participación de todos los implicados en una situación social o educativa problemática con objeto de elaborar y aplicar una estrategia (programa) adecuada a dicha situación. La participación en el diseño ha de ser lo más amplia y representativa posible, pero puede realizarse desde diferentes niveles de implicación y de compromiso. No obstante, un elemento clave en cualquier planteamiento de colaboración es el del

306

consultor, orientador o animador del proceso; se refiere a la persona que posibilita el paso de una situación problemática percibida colectivamente a la vertebración de estrategias sistemáticas de tratamiento de dicha situación (aceptación de un propuesta inicial de acción, conformación de un equipo de trabajo, etc.). Cuando la propuesta de colaboración ha sido aceptada institucionalmente pasa a jugar un papel decisivo el equipo de colaboración que es el encargado de iniciar el proceso. Los programas diseñados y aplicados mediante esta estrategia de diseño responde a un modelo de intervención de tipo deliberativo.

La aplicación efectiva de un programa de orientación consiste en un proceso social, y no solamente técnico, en el que las decisiones son en gran medida arbitrarias, en el sentido de que dependen de factores personales o de grupo como son el bagaje científico e ideológico, el posicionamiento profesional, el conflicto o consenso entre intereses y el balance de poder existente entre los implicado en el programa..., en el que es posible desvirtuar la racionalidad científico disciplinar del programa en cuestión. El proceso de aplicación-implementación de los programas es uno de los elementos del modelo de intervención por programas que menos atención ha concitado entre los teóricos, de tal forma que con cierta frecuencia ni siquiera es considerado, dando por supuesto que aplicar un programa es hacer lo que se había programado. De entre las diferentes propuestas elaboradas para la fase de aplicación de programas una de las más clarificadoras quizá sea la de Oldroyd y Hall (1991) que propone el diseño de tres estrategias:

— una estrategia *de apoyo* a los gestores del programa, con actuaciones antes y durante la aplicación; implica la formación para el manejo del programa y el asesoramiento respecto a los problemas y demandas surgidos en el momento de la realización de las diferentes actividades.
— una estrategia *de ayuda y seguimiento* para los destinatarios del programa: antes (difusión, motivación y preparación) durante (atención a necesidades emergentes) y una vez finalizado el programa (oferta de atención grupal o individualizada),
— una estrategia *de control y supervisión* sobre todos los elementos del programa, materiales y personales, que permita la toma de decisiones respecto a las contingencias de la aplicación.

Finalmente, la fase de evaluación de programas ha sido paradójicamente, como ya indicábamos anteriormente, la que quizá haya recibido una mayor atención en el campo disciplinar de la intervención socio-psico-pedagógica. Quizás el hecho de que la metodología de evaluación de programas haya concitado mayor atención que las estrategias de diseño e implementación se explique por la necesidad de demostrar, por parte de los gestores de programas, la efectividad de sus propuestas de acción diseñadas y dirigidas a la consecución de metas específicas o bien al tratamiento de problemas situacionales... mediante financiación pública o privada de costosa consecución. Sin esa justificación el modelo de intervención por programas no hubiera tenido oportunidad de desarrollarse.

307

La evaluación de programas es en la actualidad un campo consolidado y con entidad propia, que ha producido una importante literatura en España (Gelpi, 1987; Repetto, 1987; Colás y Rebollo, 1993; Medina, 1994; Rodríguez, 1995; Sanz, 1996; Alvira, 1996; Cruz, 1997; Sobrado y Ocampo, 1998). La evaluación se ha centrado en los diferentes aspectos y en los diversos momentos del diseño-aplicación de los programas utilizando unos pocos modelos (modelo CIPP, de Stufflebeam; evaluación democrática, iluminativa, ...). No nos es posible en esta ocasión realizar una revisión de este elemento del modelo de intervención por programas; no obstante, teniendo en cuenta la relativa escasez de trabajos sobre evaluación de programas que aparecen en las fuentes revisadas, sería interesante para futuras revisiones acometer una valoración del impacto de los modelos de evaluación de programas en la práctica profesional y disciplinar.

2. EL DESARROLLO EN ESPAÑA DEL MODELO DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS

Llegados a este punto podemos preguntarnos sobre cuál ha sido el impacto que esta metodología de intervención ha tenido en España. Para ello hemos creído pertinente llevar a cabo una identificación de los trabajos aparecidos en las revistas especializadas durante las dos últimas décadas a través de la base de datos ISOC del CSIC. La búsqueda se centró en torno a los programas que se hubiesen generado en torno a los siguientes tópicos:

Programas de intervención.
Intervención psicopedagógica .
Orientación educativa.
Orientación vocacional/Orientación profesional/Orientación para la carrera.
Orientación laboral/Inserción laboral/Inserción ocupacional/Transición a la vida activa.
Orientación personal.
Orientación familiar.

Esta búsqueda abarcó un amplio conjunto de revistas, algunas ya desaparecidas, cuya relación aparece en el Anexo 1.

La evolución experimentada por el modelo en ese periodo de tiempo podría describirse así:

— Entre 1975 y 1980 los trabajos sobre programas de intervención son muy escasos; en aquellos casos en que se hace alusión a un programa éste se refiere a actuaciones con escasa incidencia en el trabajo diario de la escuela[1] o bien a programas aplicados en otros países. Las preocupaciones dominantes en la segunda mitad de la década de los 70 se refieren a otro tipo de actividad

1 Programa de desarrollo de directivos en educación. *Bordón*, 1978, 30 (224), 9, 366-368.

programadora como es la demandada por la implantación de los nuevos programas para la EGB (o Programas Renovados); y por ende los tópicos más repetidos en los trabajos de esta época son:

Programación y programaciones (escolar, por objetivos...).
Programas escolares (de Ciencias Sociales, de Lengua...).
Diseños curriculares.
Programas informáticos (su utilización en educación).
Experiencias.

— Entre 1981 y 1989 empiezan a aparecer trabajos sobre programas en diferentes campos de la intervención social, pero principalmente en el campo de la educación, de la salud y de los servicios sociales. En ambos casos se trata de programas encaminados a hacer frente a problemas comunitarios que traspasan el ámbito estricto de cualquier de esos servicios considerados aisladamente y que requieren un tratamiento más global. Las dos temáticas más frecuentes de los programas que se asoman a las revistas son: la educación para la salud, y en especial las drogas y su prevención (Mendoza y otros, 1982; Costa y otros, 1984; Hernández, 1984; Gala, 1986; López, 1986; etc.), y la educación compensatoria (De Miguel, 1983; Merino, 1983; etc.). No obstante, aparecen también trabajos sobre programas de otros temáticas como el desarrollo personal, social, psicomotor y cognitivo (Soler, 1982; Cuenca, 1984; Agustí y otros, 1985; Prieto, 1988; Escámez y otros, 1988; Valle, 1989) o programas de prevención y rehabilitación de diferentes trastornos (Delgado y Godoy, 1986; Méndez y Macía, 1989). A finales de este periodo se realizan ya algunas revisiones sobre programas específicos (Gómez y Rald, 1983; López, 1986; Herrero, 1986; Luque, 1988) y aparece un buen número de trabajos, sobre evaluación de programas, tanto teóricos (López, 1987; Angulo, 1988; González y Sáez, 1988; Ortiz, 1988; Anguera, 1989; Ato y otros, 1989) como aplicados (Calafat, 1984; Oña, 1986; Garfella, 1987). En cambio aparecen muy pocos sobre estrategias de diseño (Gaviria, 1983; Carrascosa, 1988; Sánchez, 1988).

— La década de los 90 es el periodo de expansión del modelo de intervención por programas en el ámbito educativo-orientador y de los servicios sociales. La intervenciones mediante esta metodología abarcan una amplia variedad de campos, de entre los que destacan los siguientes:

Intervención psicopedagógica familiar (Bartau y Maganto, 1994; López y otros, 1995; Palacios e Hidalgo, 1996).
Educación para la salud (Fernández y Gil, 1990; Gallego y otros, 1996; Tort, 1996).
Educación, prevención y tratamiento de las toxicomanías (Boixet y otros, 1993; Pérez y otros, 1993).
Educación sexual y prevención de enfermedades (SIDA...) (Barragán y otros, 1994; Aláez y otros, 1996; García, 1997).
Prevención de problemas y desarrollo de habilidades sociales y personales (García, 1993; Kruissink, 1993; Hernández y otros, 1994; Alonso, 1994; Martínez y Garrido, 1994; Monjas y otros, 1995; O'Toole, 1995; Escámez y otros, 1995; Gómez y Garrido, 1996; Gargallo y Santiago, 1996; Trianes y otros, 1996).
Educación ambiental y vial (Pozo y Gutiérrez, 1990; Camprodón y otros, 1993).

Al mismo tiempo se multiplican los trabajos sobre evaluación de programas que aparecen en prácticamente todas las revistas pero en especial en *Bordón*, que además de otros muchos trabajos dedica un número monográfico (1992, 43(4)) a la evaluación de programas; y la *Revista de Investigación Educativa*, como consecuencia de las aportaciones de los 'Seminarios de Modelos de Investigación Educativa', a los que sirve como soporte para su publicación (De la Orden, 1990; Anguera, 1990; Bartolomé, 1990; Regás y Anguera, 1990; Barriga, 1990; Carballo, 1991; Fernández, 1992; Stedman, 1992; Chacón y otros, 1992; García, 1992; Hernández y Rubio, 1992; Municio, 1992, 1993; Esteve y otros, 1993; Martínez, 1994; Tejedor y otros, 1994; Fernández y otros, 1996; Schalok, 1997). Por otra parte siguen siendo relativamente limitadas las revisiones sobre programas aparecidas en esta década (Rodríguez, 1993; Arruabarrena y Paul, 1994; Repetto, 1993 y 1995; García, 1996) y referidas en su mayor parte a lo producido en el ámbito anglosajón.

Otro indicador que hemos utilizado en este trabajo para evaluar la incidencia del modelo de programas en el campo disciplinar de la intervención psicopedagógica ha sido el volumen de aportaciones que dicho modelo ha generado en las reuniones científicas y en los encuentros de profesionales a nivel nacional. En concreto hemos analizado el número, las características y las temáticas de los trabajos presentados en los seminarios de AIDIPE (Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica) desde 1990[2]. Los resultados son éstos (Cuadro 3):

CUADRO 3
LOS TRABAJOS SOBRE PROGRAMAS EN EL FORO DE AIDIPE

	Total de trabajos presentados	Trabajos sobre programas	% sobre total de trabajos presentados	Tipos de los trabajos sobre programas		
				Evaluación de Programas	Presentación de Programas	Otros
V Seminario Murcia 1990	5 P. 71 C.	3 P. 12 C.	20%	6	9	—
VI Seminario Madrid 1992	4 P. 85 C.	1 P. 8 C.	10%	2	5	2
VII Seminario Valencia 1995	8 P. 130 C.	1 P. 5 C.	4'5%	4	1	1
VIII Congreso Sevilla 1997	9 P. 8 S. 95 C. 10 Pos.	1 S. 9 C. 1 Pos.	9%	1	8	1

P=Ponencia, S=Simposium, C=Comunicación

2 El I, II y III Seminario de Modelos de Investigación Educativa se centraron exclusivamente en temáticas de investigación y evaluación, no contemplando por ende la intervención psicopedagógica.

Como puede apreciarse, la media de los trabajos sobre programas que se presentan en este foro profesional ronda el 10% del total de aportaciones efectuadas, principalmente en la modalidad de comunicaciones. A la hora de analizar el contenido de estos trabajos nos encontramos con que más de la mitad de los mismos (58%) consisten en la presentación de programas o de experiencias realizadas con programas en diferentes contextos de intervención, incluyendo en su caso datos de su aplicación y evaluación; y una tercera parte versa sobre aspectos teórico-metodológicos de la evaluación de programas.

3. LA INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS EN EL CAMPO DE LA ORIENTACIÓN: REVISIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESPAÑOLA

3.1. Delimitación de la revisión

Como hemos indicado anteriormente el proceso de expansión del modelo de programas durante estas dos últimas décadas ha sido tal que se ha convertido en vehículo de intervención para una amplia variedad de temáticas. Esto representa una dificultad a la hora de intentar analizar su incidencia en el campo de la orientación, puesto que además de las temáticas convencionalmente consideradas como propias de la orientación existe otro conjunto más o menos difuso de temas que pueden ser 'asumibles' por la acción orientadora ante situaciones de dejación fáctica en cuanto su tratamiento por parte de otros profesionales o instancias competentes. Conscientes de esta dificultad hemos controlado y analizado aparte todos aquellos trabajos que se ajustaban a los parámetros que se reflejan en el Anexo 2.

De las posibles fuentes para realizar esta revisión —libros, tesis, revistas y actas de congresos— hemos utilizado estas dos últimas por a) atenerse de un modo más exacto a la finalidad de la revisión y a las características del modelo de orientación por programas, y b) por la accesibilidad y posibilidad de consulta.

Por lo que se refiere a las categorías relativas a la temática y al tipo de trabajo creemos que son suficientemente inteligibles; baste simplemente aclarar que la categoría 'Presentación de programas' (PP) se ha utilizado cuando lo que se expone en el artículo es exclusivamente los componentes (más o menos) de un programa.

3.2. Análisis cualitativo de las aportaciones realizadas

La revisión realizada, si bien no exhaustiva ni por el número de revistas que recoge —no están todas las revistas psicopedagógicas de publicación nacional— ni están las actas de todas las reuniones, jornadas o congresos realizados en estos años en el ámbito nacional, ni todas las fuentes posibles —ni tesis doctorales ni libros publicados sobre programas—, si nos facilita un panorama amplio y representativo de lo que ha sido el tratamiento de los programas y del modelo de programas en nuestra literatura especializada.

Un primer análisis de la distribución de las publicaciones nos ofrece una clara distinción entre los artículos publicados en revistas y las comunicaciones a reuniones

y congresos. En tanto que en estas segundas es más temprana su aparición en el periodo estudiado y la tipología de las mismas gira en torno a presentaciones más o menos específicas y/o sistemáticas de programas y en explicaciones de experiencias, los artículos sobre programas son más tardíos y contienen más investigaciones (aunque sean centrándose exclusivamente en los resultados de los programas y no en las características de los mismos) y en planteamientos teóricos sobre la estructura y contextualización del modelo.

Una segunda consideración en este primer análisis general es el escaso número de artículos publicados en torno al tópico revisado, su ausencia de algunas de las revistas, como es el caso de la «Revista de Educación» o «Anales de Pedagogía», o su limitada presencia en la «Revista de Ciencias de la Educación» o en «Educadores».

Conviene con vistas al acotamiento de la revisión realizada aludir a la distinción entre intervención psicopedagógica y programa de orientación. No es el momento de entrar aquí en un estudio en profundidad de la misma, máxime cuando se ha reseñado magníficamente las características de la intervención psicopedagógica por Dendaluce (1995) y Correa y cols. (1995). Pero cabe precisar que la revisión se ha llevado tomando como criterios los requisitos fijados anteriormente como requisitos básicos de programa y su aproximación al modelo de orientación por programas, aunque, como se verá en el desarrollo del análisis, con cierta flexibilidad en la aplicación de los mismos, dada la escasa implementación en nuestro contexto de ambos aspectos sobre todo en los primeros años revisados. En cierto modo el análisis pretende seguir la evolución de los programas y del modelo de programas en los años y publicaciones revisadas.

Por ello han quedado fuera de nuestro análisis —además de las intervenciones recogidas fuera de los límites de nuestra documentación— otras que en el análisis del contenido del documento no reflejaban con meridiana claridad su aproximación a lo que consideramos programa de orientación. Tal es el caso de las intervenciones presentas por Pozo y Gutiérrez (1990) y Roca y Fuentes (1990), por citar algunas, a pesar de su carácter preventivo o de desarrollo; o aquellas que haciendo referencia a la programación del departamento de orientación mantienen un nivel de generalización en su especificación que se puede afirmar que se refieren más bien a las funciones generales de orientación y aquéllas que se realizan claramente desde el modelo de servicios.

Quizás para una mejor comprensión de los posteriores análisis que vamos a realizar, nos debamos referir también al impacto que ha tenido en la práctica de la orientación la implantación de la LOGSE, cuyos planteamientos admiten y en cierta medida propugnan —como ya hemos analizado en otras ocasiones— la posibilidad de aplicación del modelo de orientación por programas, con una matización del modelo de servicios —modelo de servicios por programas y una supuesta minorización del modelo de counseling en la orientación institucionalizada, minorización que ya estaba teniendo lugar entre los orientadores de centro a favor de la utilización de programas y, en la medida de lo posible y con grandes limitaciones, del modelo de la orientación por programas.

Así podemos considerar dos amplias etapas en el periodos revisado, tomando como punto de inflexión las primeras normativas en torno a la orientación en la

LOGSE y su puesta en marcha. La primera llegaría hasta 1990 y la segunda hasta el fin del periodo estudiado.

Primera etapa: 1983-1990

Atendiendo a esta división cronológica, en la primera etapa los primeros artículos detectados sobre el tópico en estudio aparecen en 1986 acogiendo las dos temáticas «estrella» en la revisión; de una parte uno sobre orientación vocacional (Estruch, 1986), con la intencionalidad de que esté inserto en un programa de orientación de centro más amplio, y por otra un programa de orientación escolar sobre el autocontrol de las conductas de estudio, de tipología conductual (Rivero, 1986) en el que no se especifica destinatarios, duración ni estructura exacta del programa. Reseñamos que el otro articulo de este año es un alegato sobre la necesidad de evaluar los programas de Orientación (Riart y Rimbau, 1986).

Del resto de artículos de esta etapa[3], tres de ellos se pueden encuadrar en el entorno de la orientación personal (Pereira, 1987; Escámez y otros, 1989; Castillejo y Gargallo, 1989), siendo el primero de ellos la exposición de una experiencia con una escasa estructuración del programa, y los dos últimos investigaciones centradas en los resultados. En los tres casos no son concebidos como programas a integrar dentro de la intervención orientadora y por tanto lejos de los supuestos del modelo de orientación por programas, sino como intervenciones pedagógicas.

Diferente es el planteamiento que realizan Brunet y Negro (1988) en su trabajo, donde presentan un programa de formación de padres a través de una Escuela de Padres, con un programa relativamente sistematizado en cuanto a su estructura, objetivos, metodología, organización etc., y aunque en ningún momento aluden al departamento de orientación o al orientador como coordinador o agente del programa sino a un monitor que puede ser externo al propio centro, el programa puede encuadrarse perfectamente dentro de la modalidad de orientación familiar.

Menos estructurada en su presentación pero muy innovadora en el planteamiento (desde el marco de la práctica de la orientación de la época), es la experiencia expuesta por Álvarez (1988) sobre un asesoramiento a profesores, que desde un enfoque constructivista enlazaría con los actuales planteamientos del modelo de consulta / capacitación en orientación.

Como primeras reflexiones de esta primera etapa cabria destacar a la vista de los artículos revisados, además del escaso número de contribuciones, el alejamiento de las propuestas del modelo de orientación por programas e incluso de la propia orientación. Parecería como si la orientación no hubiese existido en esos años en los centros escolares y las propuestas (experiencias, investigaciones o presentación de programas), son hechas como programas pedagógicos, educativos o didácticos (salvo la excepción de Estruch, y Riart y Rimbau). Cosa que no es de extrañar si se tiene en cuenta la formación y procedencia de sus autores.

---

3 De esta etapa son también las propuestas de Tena (1988) y Peiró (1988) sobre orientación vocacional, que no ha sido analizadas en este trabajo.

En este sentido se da una situación muy diferente cuando analizamos las comunicaciones y experiencias de los congresos y reuniones de los profesionales de la orientación. En ellos, como es lógico, todo se presenta como propuestas de orientación o para la orientación, si bien también se observa una evolución con el paso del tiempo. Así en las comunicaciones de la primera reunión revisada (Jornadas..., Madrid 1983), aún hablando de psicopedagogos u orientadores, los programas son más bien de carácter clínico, es decir, dirigidos a la atención a sujetos con problemas de aprendizaje o con deficiencias. Algunos de ellos se centran en la evaluación de resultados y en aquellos que se dirigen a la presentación de programas, se especifica poco la estructura de los mismos; ese es el caso de un programa «preventivo» de rehabilitación logopédica o de otro sobre técnicas de estudio en los ciclos superiores. Más estructurada es la presentación del programa de orientación de centro que realizan Vico y Roldán (1983). La temática de todos ellos es la orientación escolar. En cualquier caso, todo ello responde a lo que era la práctica profesional en esos años en nuestro contexto, con una concepción actuarial, terapéutica y de consejo de la orientación.

Cierta evolución en la concepción de los programas nos encontramos dos años más tarde en la siguiente reunión revisada (I Congreso..., Madrid 1985). Si la temática de orientación vocacional es común a todas las experiencias presentadas, quizás inducida por el tema del propio congreso («La orientación ante la reformas de la enseñanzas medias y el empleo juvenil»), el análisis de los programas nos lleva a pensar en que ya hay una caracterización preventiva y grupal de los mismos, (Pérez y otros, 1985), un intento de enmarcarlos en una concepción teórica (Peiró y Salvador, 1985) y de integrarlos en el currículum del centro, si bien sigue imponiéndose el modelo actuarial y de consejo (Teigell y La Justicia, 1985). Como dato significativo de este cambio es de señalar la cantidad relativamente importante de experiencias presentadas destinadas a explicar la estructura, organización y planificación de los departamentos (gabinetes, servicios) de orientación en los centros que se recogen en las actas de dicho congreso (Hurtado y Pérez, 1985).

Como ya hemos afirmado más arriba, la LOGSE vino a recoger, por lo que se refiere a orientación, las propuestas que tanto en el ámbito teórico como en la práctica estaban años en vigor. En nuestro contexto, con el retraso que ha caracterizado la puesta en marcha de la orientación, en los últimos años de la etapa que estamos analizando, ya comienzan a introducirse algunos de los supuestos del modelo, tal y como se detecta en las experiencias, ponencias y comunicaciones presentadas a las V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa (Valencia 1989). En ellas la presentación de los programas sigue siendo poco estructurada, tanto los de orientación vocacional como los de orientación escolar, centrados en esta ocasión en técnicas de estudio y formación de tutores.

Es en orientación vocacional donde las referencias recogidas en estas V Jornadas, buscan la fundamentación de los programas en una base teórica coherente, bien porque proponen un modelo general (López) bien porque exponen precisamente la fundamentación teórica del programa (Rivas) o porque son el diseño de una investigación para la validación del programa (Álvarez y Bonilla), lo que da lugar en este último

caso a una presentación estructurada, fundamentada y coherente del programa. El resto de aportaciones en esta temática son presentaciones de programas generales destinados a 8º de EGB.

En el ámbito de la orientación escolar llama la atención la preocupación que surge por la formación de tutores y por los programas tutoriales (Julián; Gil y Bennasar), a la vez que se evoluciona desde los programas de atención personal a los problemas de aprendizaje a programas inicialmente preventivos como son los de técnicas de estudio.

De otro lado, se observa un ligero matiz en los programas propuestos, según los autores sean orientadores del centro o las propuestas se conciban como integradas en el centro, o bien procedan de los equipos externos. En el primer caso la concepción es más próxima al modelo de orientación por programas en tanto que se sigue manteniendo el esquema del modelo de servicios en los procedentes de los equipos, pero con un progreso en los temas y enfoques de los programas, dándoles mayor participación a los componentes de la comunidad escolar.

En la misma línea de presentación de experiencias van los artículos publicados en la Revista Investigación Educativa (vol. 8, nº 16, de 1990), que en realidad son los trabajos del V Seminario de AIDIPE. La temática se reparte entre la orientación familiar, la orientación vocacional y alguna propuesta referida a la orientación escolar-académica (Sebastián). En orientación familiar, con la presentación de un esbozo para la elaboración de un programa para la participación de padres en el centro escolar (Martínez y Llaneza) y la de un estudio piloto para la adaptación del programa P.E.C.E.S. de Dinkmeyer y Mckay, en el que se incluye el esquema de la estructura del programa y los resultados de la evaluación del mismo por los asistentes (Bartau e Imbert). En las aportaciones sobre orientación vocacional nos encontramos con un diseño de programa para segundo ciclo de la ESO (Correa y otros) y el esquema del programa «Tengo que decidirme» (Álvarez) acompañado de los resultados de la validación del diseño realizada en el estudio piloto.

Las otras aportaciones sobre el tópico que nos ocupa se presentan como esbozos más o menos generales de programas de educación ambiental, o de integración para escolares, en los que también se incluye la metodología de evaluación.

Es precisamente este aspecto, el de la evaluación de programas, el que resalta en una primera reflexión sobre el contenido de los estudios en esta ocasión (RIE, 1990 V.8 nº 16): no sólo las investigaciones sobre programas de orientación incluyen aspectos de evaluación bien sea de resultados o de diseño; sino que los otros estudios presentados al seminario referidos a programas educativos versan sobre su evaluación (Anguera, de la Orden, Bartolomé) o sobre la evaluación de aspectos necesarios para un buen diseño de programas, como puede ser el análisis y evaluación de necesidades. (Tejedor).

Parecería que se ha dado un paso más en la asimilación y adopción del modelo de programas y en la aceptación de algunos de los requisitos básicos que señalábamos para la consideración de los programas dentro del modelo de programas. Se une en esta ocasión la necesidad de su evaluación y evaluabilidad, y se exponen los primeros pasos utilizados en la metodología necesaria para la misma.

Y esa misma tendencia, aunque con escaso número de aportaciones, parece apreciarse en el último evento analizado en esta etapa (VI Jornadas..., Puerto de la Cruz

1990): la intervención por programas como metodología adecuada para la prestación de los servicios públicos de orientación para el empleo en el INEM (Arrizabalaga y Marsol) o para la orientación vocacional en el curriculum ordinario de los centros educativos (Marín y otros); y la orientación familiar como una de los ámbitos que se ve más útil el modelo (Blasco y Zamora).

Segunda Etapa: 1991-1998

Comienza esta pretendida segunda etapa (con semejantes características a las del final de la primera) con la publicación de artículos sobre programas que ya podemos considerar bajo las premisas que indicábamos respecto a los requisitos de un programa.

Se observa durante esta etapa un notable aumento del número de artículos dedicados a programas de orientación y una mayor preocupación por la calidad de los programas. Preocupación que se manifiesta en investigaciones destinadas a la evaluación del diseño y del proceso de los programas, más que sólo a los resultados, por la introducción en estudios que buscan la fundamentación teórico-empírica de los programas utilizados y en una mejor estructuración presentación de los mismos.

En esta línea se sitúan los estudios de Álvarez y otros (1991), con investigaciones sobre la metodología de la evaluación de contexto cara al análisis de necesidades que fundamente la aplicación de los programas, el de Álvarez (1991a) sobre la eficacia del programa de orientación vocacional basado en el 'DECIDES' de Krumboltz, la adaptación que publica Sanz (1992) del Modelo de Programa de Orientación Comprensivo, de Gysbergs, o la fundamentación metodológica-conceptual que de los programas para la transición escuela-trabajo realiza Romero (1993).

Un análisis más superficial de lo aparecido en esta etapa en las revistas especializadas arroja estos datos:

— el ámbito de intervención relacionado con la orientación y la toma de decisiones sobre el futuro profesional ha sido el que más decididamente ha apostado por la metodología de intervención por programas; los trabajos abarcan desde los aspectos básicos del aprendizaje para la toma de decisiones vocacionales (Delgado, 1992 y 1994; Carbonero, 1996) hasta las estrategias prácticas para la búsqueda de empleo, la transición a la vida activa y la inserción ocupacional (Madrid, 1993; Sarasola y Naya, 1995; González y Mouchet, 1995; Romero, 1997; Fernández e Iglesias, 1998),

— el ámbito del aprendizaje y de los problemas asociados al mismo en el contexto de la educación institucional es abordado con progresiva frecuencia en los trabajos referidos al modelo de programas; esto hace que aparezcan un conjunto de propuestas generales y específicas de acción orientadora (Fossati, 1991; Sanz, 1992; Sánchez, 1995; Aguado, 1995; Tébar, 1996; Castellano y otros, 1996; Gargallo y Sáiz, 1997; Gargallo y Puig, 1997; Delgado y otros, 1997),

— entre los trabajos publicados se encuentra diversas propuestas generales (Casares,1991; Rodríguez, 1992; Díaz, 1994; Lázaro y Casares, 1997), que implican reflexiones sobre la bondad/problematicidad del modelo de programas para

actuar en el nuevo escenario configurado por la reforma del sistema educativo, y algunos intentos de revisión o revisiones parciales sobre el desarrollo del modelo (Benavente, 1993; Repetto, 1993 y 1995; Álvarez y Santana, 1996),
— aparece un corto pero significativo número de trabajos centrados en la evaluación de programas de orientación tanto desde su vertiente teórica como aplicada (Álvarez, 1991; Pérez, 1992; Hernández y Martínez, 1996; Cruz, 1996; Carballo, 1996),
— son escasos los trabajos dirigidos al ámbito de la orientación personal (Hernández, 1996; Gargallo y otros, 1996).

Como en la etapa anterior son los trabajos (ponencias y comunicaciones de experiencias e investigaciones) presentados a las reuniones científicas los que marcan la línea de la evolución del modelo de programas en orientación, pues los artículos en revistas son escasos y se dispersan en temáticas, que si bien se traducen en programas adaptables a la intervención orientadora y en lo que en la LOGSE se entiende como intervención psicopedagógica se amoldan menos a dicho modelo. Tal es el caso de la investigación presentada por Alonso (1994) sobre un programa para intervenir las actitudes lingüísticas diglósicas dentro del ambiente escolar, dirigido a estudiantes de profesorado de E.G.B., bien fundamentado y con un diseño cuasi-experimental; en otras ocasiones son claras intervenciones psicopedagógicas como el programa de Martínez y Garrido (1994), clasificado como preventivo sobre habilidades sociales pero dirigido a alumnos conflictivos; o el de Sánchez (1995) concebido como una intervención didáctica para alumnos de 8º de EGB, destinado a intervenir en las estrategias de trabajo intelectual a través de mejorar los factores emocionales, las destrezas instrumentales básicas y su aplicación a las diferentes asignaturas y el de Gargallo y Sáiz (1997) sobre estrategias de aprendizaje, al que sus propios autores denominan como programa pedagógico. Los tres trabajos están centrados en la evaluación de los resultados, al igual que ocurre en la investigación de Cardona (1994), sobre programas de apoyo para mejorar el rendimiento de alumnos con necesidades especiales, a través de un diseño ATI. Dirigido también a alumnos especiales; en este caso de compensatoria es el programa presentado por Trianes y otros (1996) para la educación social y afectiva a través de los temas transversales, en el que es un elemento básico la formación de profesores para la posterior implementación del programa.

Como hemos afirmado antes, son los trabajos desarrollados por orientadores y sus formadores en sus reuniones científicas los que se centran más en el modelo de programas, bien facilitando las bases teóricas e investigadoras para su implantación, bien con la presentación de programas surgidos en o para la práctica orientadora, con las temáticas más diversas en cierto modo homogeneizadas, según sea el tópico unificador de reunión o congreso. Así en la reunión de 1991 (VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional, Madrid 1991) los tipos de programas varían desde la formación de tutores (Castillo y del Campo), a programas de orientación vocacional destinados a la EGB (Delgado), la ESO (Romero) o para la transición a la vida activa para sujetos sin la escolaridad obligatoria (Marín y Padilla).

Un ámbito en el que comienza a cuajar programas sistemáticos es el de la orientación universitaria. No es que sea un ámbito nuevo en estas fechas. La preocupación por la orientación de los universitarios tiene cierta raigambre en nuestro contexto, pero dificultades diversas para su puesta en marcha, han hecho que las aportaciones de las personas interesadas por ellos hayan ido hasta estas fechas desde enfatizar la necesidad de la misma (Díaz, 1989), a propuestas sobre bases teórica-empíricas basadas en modelos foráneos (Rodríguez, 1989), o a pergeñar esbozos de departamentos de orientación universitaria.

Es a partir de este momento cuando comienza a presentarse programas de intervención orientadora con universitarios (Campillo, 1991; Rebollo y García, 1991) o diseños de departamentos de orientación con programas más o menos específicos (Carbó y Gil, 1993; Badenes, 1993).

Los encuentros profesionales del V Seminario Iberoamericano (Tenerife 1992) y de las IV Jornades de la ACOEP (Barcelona 1992) no suponen un cambio en las tendencias hasta ahora delimitadas en los encuentros anteriores puesto que en ellos se presentan principalmente propuestas referidas a la orientación vocacional, inducidas en el segundo caso por la propia temática de las jornadas. Se trata de dos programas informatizados autoaplicables de información profesional (Padrón y otros) y búsqueda de empleo (Fernández); dos programas para el final de la escolaridad obligatoria (López y otros; Conde y otros), este último muy escasamente perfilado, y un tercero para el final de la enseñanza secundaria postobligatoria (Álvarez).

Las nuevas funciones que se les atribuye a los equipos psico-pedagógicos sectoriales se manifiestan en las propuestas que desde los mismos se hacen. Mientras que en años anteriores las experiencias y comunicaciones que presentaban giraban en torno a sus funciones, situación, problemática de los sujetos que atendían o ser memorias más o menos encubiertas de sus actividades y cuando se aproximaban a los programas, éstos eran de carácter terapéutico o claramente externos a las necesidades del centro (motivos por lo que no se han reseñado en esta revisión). Sin embargo van evolucionando hasta hacer propuestas de programas más o menos integrados en los centros, de carácter preventivo y teniendo en cuenta las características y necesidades del centro. Responden, en último término, al modelo que Álvarez (1991b) denomina Modelo de Servicios por Programas. Tal es el caso de los programas presentados a las V Jornadas que sobre la LOGSE se realizaron en Granada en 1995 (Álvarez y otros; Sánchez y otros; Castillejo...) sobre la temática central de las Jornadas o sobre orientación vocacional, que se van convirtiendo en las temáticas «estrella» en estos años.

Son efectivamente los programas de estos dos tópicos los que acogen un mayor número de trabajos en la documentación consultada (y continuando con las actas de reuniones y congresos), lo que puede responder, como hemos apuntado antes, a los temas marco que cada uno de ellos propugna.

Por lo que ser refiere a la orientación vocacional nos encontramos en la reunión de Valencia de 1993, junto con las conferencias que sirven para encuadrar el desarrollo teórico-práctico del tema (Repetto, Benavent, Rodríguez), con la presentación de programas vocacionales destinados a la más variada gama de niveles educativos y sujetos: desde la EGB (Izquierdo y otros) a la Universidad (Carbó y Gil), desde programas

integrados en la tutoría (Blasco) a los destinados a la educación no formal (Armador y Pérez). Esta temática ligeramente matizada, la atención a la diversidad de los demandantes de servicios de orientación laboral-ocupacional, copa igualmente las aportaciones de la V Jornades... (Barcelona 1994) (Massot; Cima y otros).

Junto a este elenco de programas, y quizás como fruto del arraigo que el modelo de programas va teniendo en nuestro contexto, la evaluación de programas (de la más diversa índole en cuanto a su temática) es otro de los tópicos que ocupa a nuestros profesionales. Además de la evaluación que acompaña a algunos de los programas reseñados, en las Actas del VI Seminario de AIDIPE, (RIE, nº 23, 1994) junto con propuestas teóricas sobre el propio modelo (Álvarez) y la presentación de algún programa (Hernández), nos encontramos desde propuestas metodológicas para la evaluación de programas (Hernández y Martínez) a evaluaciones de experiencias con programas (Ayuso y otros, Bartau y Maganto, Elías y Lorenzo), y evaluaciones de programas con años de implantación en nuestro contexto (Repetto, Fernández y otros). A destacar igualmente la propuesta de encuadramiento que Pérez Juste (1992) realiza sobre evaluación de programas de orientación en otros de los eventos ya analizados.

Finalmente, en la línea de la temática del último evento analizado (VIII Jornadas..., Valencia 1997) todas la aportaciones que sobre programas se realizan en él se refieren a la orientación académica (Ruiz) o del aprendizaje (Clemente y otros; Roig); y en algún caso a aspectos a caballo entre éste y el desarrollo de determinados aspectos de la personalidad (Gargallo). En tres de estos trabajos lo que los autores realizan es una presentación más o menos detallada de los programas y el último de los trabajos comentados aporta los resultados de la investigación realizada con el programa en cuestión.

4. SÍNTESIS-CONCLUSIONES

Una visión de conjunto de todos los trabajos hasta aquí analizados, tanto los aparecidos en las revistas como en los foros profesionales, podría ser interpretado, desde nuestro punto de vista, en el sentido de que

— durante el periodo analizado el modelo de intervención por programas ha registrado una muy considerable expansión en dos ámbitos, el de las temáticas abarcadas y el de la metodología de evaluación, permaneciendo otros elementos del modelo en un situación de letargo, como es el caso de los referidos al diseño, la implementación y el seguimiento. Como señalamos en su momento hemos detectado muy pocos trabajos dedicado a los aspectos teóricos y metodológicos del diseño de programas, y a la conceptualización del proceso de implementación, puesto que hemos considerado que las meras descripciones de cómo se aplicaron los programas, por muy abundantes que hayan sido, no crean un corpus teórico al respecto,
— la creciente utilización de la terminología relacionada con el modelo (programas, evaluación de..., diseño de...) sirve como cobertura a un volumen importante de trabajos que en realidad no utilizan la metodología del modelo de

programas; lo que de hecho ocurre es que a cualquier oferta de intervención socio-psico-pedagógica susceptible de ser acotada mental, temporal y organizativamente se le denomina programa. Y así nos encontramos con frecuencia con 'programas' que no son más que programaciones (de aula, de departamento de orientación, de unidades de servicio...) o bien relatos ordenados de actividades-experiencias que conforman una función rutinaria de determinados profesionales (planes de acción tutorial, planes de orientación de servicios de zona..., etc.),

— el modelo de programas podríamos decir que 'arma mucho ruido' en el campo de la acción socio-psico-pedagógica, pero dista un gran trecho de ser una estrategia de intervención consolidada si nos atenemos a dos hechos:

a) los escasos datos publicados sobre seguimiento de programas; de hecho, si exceptuamos un reducido número de ellos, la inmensa mayoría desaparecen del panorama científico-disciplinar-profesional desde el momento de la publicación del trabajo que da fe de su nacimiento o de su única aplicación. Esto pone de manifiesto el escaso arraigo institucional de esta metodología cuya bondad todo el mundo predica pero cuyo mantenimiento como metodología 'oficial' de intervención en las organizaciones no parece ser una prioridad,
b) los exiguos soportes materiales que los programas han generado y que hayan sido avalados por una utilización profesional continuada. Los datos parecen ser concluyentes a este respecto: un programa no perdura ni tiene una incidencia digna de mención en el campo científico-disciplinar si no está disponible para usuarios e investigadores en un soporte físico.

Las consecuencias que de este estado de cosas se derivan para el modelo de programas es su limitada incidencia a efectos de intervención por cuanto la disponibilidades de herramientas para la acción práctica es muy limitada y los datos sobre su eficacia escasos... mientras desde los diferentes campos disciplinares se siguen cantando las excelencias una metodología de intervención eficaz pero compleja.

Por otra parte, el análisis pormenorizado de los trabajos sobre programas referidos al campo de la orientación nos sugiere lo siguiente:

— es constatable un escaso pero progresivo aumento en las publicaciones sobre programas, indicador de la gradual aceptación e implementación del modelo de programas con las limitaciones antes se aladas. Igualmente es innegable el impacto que ha tenido la normativa de la LOGSE sobre orientación en la cantidad, calidad y temáticas de las publicaciones en el periodo analizado,
— se ha producido una evolución en las temáticas, desde el predominio de la orientación escolar en la primera etapa hasta el de la orientación vocacional en la segunda; y la introducción de nuevas temática en orientación como es el caso de la orientación universitaria,
— se registra en el periodo analizado una creciente presencia de artículos destinados a facilitar la base teórica del modelo de programas y de su evaluación. En

320

este último caso puede documentarse una evolución en los planteamientos de la evaluación de programas, desde la preocupación inicial por los resultados a la introducción de la evaluación del diseño y del proceso principalmente.

— la progresiva implantación de los programas y del modelo de programas ha redundado en una menor utilización institucional del modelo actuarial y de counseling y en una minorización del modelo de Servicios; o al menos eso parece revelar la importancia diferencial que a dichos modelos se les concede en las aportaciones revisadas.

Finalizaremos este trabajo recordando algo que anunciamos a su inicio, es decir, que los datos y las conclusiones de este trabajo no pueden ni deben ser considerados definitivos sino que son más bien una aportación inicial y una propuesta para el debate. Esperamos que otros colegas, con datos y argumentos, nos 'enmienden la página' si es que no hemos sido lo suficientemente eficaces en la recogida o perspicaces en el análisis de los datos aportados. Ello redundará sin duda en beneficio del conocimiento de todos.

BIBLIOGRAFÍA

AAVV (1995). *Marep*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

ABARCA, M. (1989). *La evaluación de programas educativos*. Madrid. EEE.

AGUADO, T. (1995). Un modelo de orientación para la comprensión y competencia multicultural. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional, VI*, 10, 105-112.

AGUSTÍ, J. y Otros (1985). Una nueva perspectiva en educación. Los programas de entrenamiento cognitivo. *Enseñanza*, 3, 259-269.

ALÁEZ, M. y Otros (1996). Evaluación de un programa de atención a adolescentes en materia de sexualidad y anticoncepción (Programa Joven, de Hortaleza). *Clínica y Salud, 7*(3), 293-315.

ALONSO, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

ALONSO, M.L. (1994). Planificación, desarrollo y evaluación de un programa de intervención educativa en las actitudes lingüísticas diglósicas. Una investigación cuasi-experimental. *Bordón, 46*, 2, 123-132.

ÁLVAREZ, G. y Otros (1995). Programa de tutoría y orientación. *Intervención del EOEP*. En R. Sanz y Otros (Eds.) *Orientación y Tutoría* . Ed. Cedecs, Barcelona.

ÁLVAREZ, M. (1991a). Los efectos de entrenamiento en el proceso de toma de decisión a través del modelo 'Decides'. *Revista de Investigación Educativa, 9*, 18, 53-62.

ÁLVAREZ, M. (1991b). Modelos y programas de intervención en orientación . *Actas de VIII Encuentro de la Asociación Coordinadora de Pedagogía*. Albacete.

ÁLVAREZ, M. (1995). *Manual de orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.

ÁLVAREZ, M. y FERNÁNDEZ, R. (1987). *Programa de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria*. Barcelona: PPU.

ÁLVAREZ, M. y Otros (1991). La evaluación en los programas de orientación: evaluación del contexto y del diseño. *Revista Investigación Educativa*, 9(17), 49-82.

ÁLVAREZ, M. y Otros (1992). *La orientación vocacional a través del currículum y la tutoría. Una propuesta para la etapa 12-16 años.* Barcelona: Graó.

ÁLVAREZ, M. y Otros (1998). El modelo de programas. En: R. Bisquerra (Coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.* Barcelona: Praxis.

ÁLVAREZ, P. y SANTANA, L. (1996). Los programas de educación para la carrera en los contextos educativos: un estudio bibliométrico. *Bordón,* 48(2), 203-212.

ÁLVAREZ, P. y SANTANA, L. (1997). La infusión curricular: una estrategia para el diseño de programas orientadores integrados en el currículum. *VIII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum.* Valencia: AEOEP, 243-243.

ÁLVAREZ, R.M. (1988). Una experiencia de asesoramiento a profesores/as: dinamización del seminario de ciencias naturales en un centro de bachillerato. *Investigación en la Escuela, 6,* 81-86.

ÁLVAREZ, V. (1990). 'Tengo que decidirme'. Programa educativo vocacional para alumnos de enseñanza secundaria postobligatoria. *Revista Investigación Educativa, 8(16),* 365-370.

ÁLVAREZ, V. (1991). La evaluación de programas de educación vocacional. Aspectos metodológicos. *Revista de Orientación Educativa y vocacional, 2*(2), 45-65.

ÁLVAREZ, V. (1992). Un programa de enseñanza aprendizaje para la elección vocacional. *IV Jornades d' Orientació sobre Educació per a la Carrera Professional.* Barcelona: ACOEP, 163-180.

ÁLVAREZ, V. (1994). La intervención por programas: ¿una simple innovación tecnológica? *Revista Investigación Educativa,* 23, 557-564.

ÁLVAREZ, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora.* Madrid: EOS.

ÁLVAREZ, V. (1997a). *'Tengo que decidirme'.* Sevilla: Alfar.

ÁLVAREZ, V. (1997b). 'Tengo que decidirme'. Programa para el aprendizaje de toma de decisiones sobre el futuro académico y profesional. *Comunidad Educativa,* 240, 27-29.

ÁLVAREZ, V. (1998). Diseño de programas de orientación. En X. Salvador, M.L. Rodicio (Coord.) *¿Para onde camiña a orientación?* Universidad de La Coruña: Servicio de Publicacións.

ÁLVAREZ, V. y BONILLA, G. (1989). Programa de orientación vocacional al COU para el distrito universitario de Sevilla. *V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa: La reforma educativa: un reto para la orientación,* 300-307. Valencia AEOEP.

ÁLVAREZ, V. y GARCÍA, C. (1997). *Orientación vocacional de jóvenes con necesidades especiales. Protocolos de evaluación situacional.* Madrid: EOS.

ALVIRA, F. (1996). *Metodología de la evaluación de programas.* Madrid: CIS.

ALVIRA, F. y Otros (1986). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación.* Madrid: Alianza.

ANGUERA, M.T. (1989). Innovaciones en la metodología de evaluación de programas. *Anales de Psicología, 5*(1-2), 13-48.

ANGUERA, M.T. (1990). Programas de intervención. ¿Hasta qué punto es factible su evaluación? *Revista Investigación Educativa, 8*(16), 77-94.

ANGULO, J.F. (1988). Evaluación de programas sociales. De la eficacia a la democracia. *Revista de Educación,* 286.

ARMADOR, M. y PÉREZ (1993). La intervención por programas desde el modelo de asesoramiento en educación no formal. *I Jornadas Valencianas de la AEOEP: Desarrollo de la carrera: Modelos y programas actuales* 144-154.

ARRIZABALAGA, A. y MARSOL, L. (1990). El plan informativo para la búsqueda de empleo 'PIBE': experiencia y evaluación. *VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La orientación profesional ante la unidad europea.* Puerto de la Cruz: AEOEP, 61-66.

ARRUABARRENA, M. y PAUL, J. (1994). Los programas de tratamiento de familias con problemas de maltrato y abandono infantil: descripción y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 159-178.

ATKINSON, C. y Otros (1997). El programa académico de mentorado: la asociación escuela-comunidad para desarrollar el talento. *Ideación-Revista en Español sobre Superdotación*, 10, 2-7.

ATO, M. y Otros (1998). Evaluación de programas: aspectos básicos. *Anales de Psicología*, 5(1-2), 1-12.

AYUSO, A. y Otros (1994). Evaluación de un programa de hábitos y técnicas de trabajo intelectual en la transición de la EGB al BUP. *Revista Investigación Educativa*, 23, 336-343.

BADENES, I. (1993). Programas para la inserción laboral de los universitarios. *I Jornadas Valencianas de la AEOEP: Desarrollo de la carrera: Modelos y programas actuales* 385-390.

BAKER, S.B. y TAYLOR, J.G. (1998). Efects of career education intervention: a meta-analysis. *The Career Development Quarterly*, 46, 4.

BARR, M.J. y CUYJET, M.J. (1991). *Program development and implementation.* En Miller, T.K. y Otros (Eds.): *Administration and leadership in student affairs.* Muncie, IN.: Accelerated Development Inc.

BARRAGÁN, F. y Otros (1993). Programa ITAKA: constructivismo y educación sexual para el profesorado de ciencias naturales. *Qurriculum*, 6-7, 203-215.

BARRIGA, S. (1990). Intervención social y evaluación de programas: implicaciones sociopolíticas. *Revista de Psicología Social*, 5(2), 267-280.

BARTAU, I. e IMBERT, C. (1990). Aplicación y Evaluación del programa de intervención familiar P.E.C.E.S., de Dinkmeyer y McKay, en el país vasco (estudio piloto previo al proyecto de tesis doctoral. *Revista de Investigación Educativa, 8*,16, 333-350.

BARTAU, I. y MAGANTO, J.M. (1994). Intervención psicopedagógica familiar: adaptación, aplicación y evaluación del programa S.T.E.P./TEEN, de Dinkmeyer y McKay. *Revista Investigación Educativa*, 23, 344-351.

BARTOLOMÉ M. (1990). Evaluación y optimización de los diseños de intervención. *Revista de Investigación Educativa, 8*,16, 39-59.

BENAVENT, J.A. y FOSATTI, R. (1990). Un programa de 'Compañero-Tutor' para alumnos de la Universidad de Valencia. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, I, 0, 66-80.

BENAVENT, J.A. (1993). Un modelo cognitivo base para la elaboración de programas de orientación para la carrera. *I Jornadas Valencianas de la AEOEP: Desarrollo de la carrera: Modelos y programas actuales* 37-43.

BENAVENTE, S. (1993). Presentación de los programas de empleo apoyado y valoración de su calidad. *Aula Abierta*, 62, 103-128.

BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, V. (1996). Modelos de intervención en orientación. En: M. Álvarez y R. Bisquerra (Coor.) *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

BLASCO, P. (1993). Un programa de orientación vocacional en secundaria inserto en el currículum y la tutoría. *I Jornadas Valencianas de la AEOEP: Desarrollo de la carrera: Modelos y programas actuales* 118-124.

BLASCO, P. y ZAMORA, R. (1990). Programa de orientación coeducativa y asesoramiento familiar en la transición a la vida activa. *VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La orientación profesional ante la unidad europea.* Puerto de la Cruz: AEOEP, 192-194.

BOIXET, M. y Otros (1993). Evaluación de un programa de educación sobre las drogas en la escuela primaria. *Adicciones - Revista de Socidrogalchol*, 5(1), 67-74.

BORDERS, L.D. y DRURY, S.M. (1992). Comprehensive school counseling programs: A review for policymakers and practitioners. *Journal of Counseling and Development, 70*, 4, 487-498.

BRUNET, J.J. y NEGRO, J.L. (1988). Escuela de padres: una propuesta para la formación de padres en el ámbito escolar. *Educadores*, 145, 63-76.

CALAFAT, A. (1984). Eficacia de un programa de un programa de prevención sobre drogas especialmente centrado en la toma de decisiones, según sea desarrollado por especialistas o por profesores de alumnos. *Drogalcohol, 9*(3), 147-169.

CAMPILLO, R. (1991). Orientación e información laboral de universitarios. *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La Orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral. 157-160.* Madrid, AEOEP.

CAMPRODÓN, J. y Otros (1993). Un programa integrado de educación ambiental. *Cuadernos de Pedagogía*, 212, 63-68.

CARBALLO, R. (1991). Introducción a la evaluación de programas de acción social: decisiones para su realización. *Revista Complutense de Educación, 2*(1), 111-126.

CARBALLO, R. (1996). Evaluación de programas de acción tutorial. *Revista Complutense de Educación, 7*(1), 98-118.

CARBÓ, O. y GIL (1993). Orientación universitaria: El departamento de orientación de la Universidad Jaume I, *I Jornadas Valencianas de la AEOEP: Desarrollo de la carrera: Modelos y programas actuales*, 241-248.

CARBONERO, M.A. (1996). Programa de orientación vocacional con alumnos de enseñanzas medias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 165-173.

CARDONA, C. (1994). Programas de apoyo: resultados sobre el rendimiento y la adaptación escolar de una investigación con alumnos con necesidades especiales. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 61-82.

CARRASCOSA, J. (1988). Un acercamiento a la elaboración de programas de desarrollo individual (PDI). *Información Psicológica*, 33, 19-27.

CASARES, P.M. (1991). La orientación educativa en el contexto de la reforma. Creación y evaluación de programas. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 5, 239-248.

CASTELLANO, F. y DELGADO, J.A. (1997). 'Toma la iniciativa'. Programa de orientación vocacional para el primer ciclo de enseñanza secundaria obligatoria. *Comunidad Educativa*, 240, 24-26.

CASTELLANO, F. y DELGADO, L. (1996). Un programa de orientación universitaria: 'Participa'. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 9, 65-78.

CASTELLANO, F. y Otros (1996). Evaluación de programas de orientación. En: Álvarez, M. y Bisquerra, R., *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

CASTILLEJO, J. (1995). Programa de orientación vocacional y profesional desde los equipos de zona. En: Sanz y Otros (Eds.) *Orientación y tutoría* . Ed. Cedecs, Barcelona.

CASTILLEJO, J.L. y GARGALLO, B. (1989). Un programa de intervención para mejorar la reflexividad en preadolescentes (8º EGB-Primaria). *Revista Española de Pedagogía*, 184, 539-555.

CASTILLO, S. y DEL CAMPO, M.E. (1991). El profesor tutor, orientador: evaluación de un curso de formación. *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La Orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral. 231-240.* Madrid, AEOEP.

CHACÓN, S. y Otros (1992). Metodología de la evaluación de programas en servicios sociales. *Apuntes de Psicología*, 36, 77-89.

CIMA, M. y Otros (1994). Programa d' inserció laboral per a joves amb dificultats d' integració social. *V Jornades sobre Orientació Psicopedagógica i Atenció a la Diversitat.* Barcelona: ACOEP, 240-244.

CLEMENTE, A. y Otros (1997). Programa de instrucción en la estrategia del esquema para alumnos de secundaria. *VIII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el curriculum.* Valencia: AEOEP, 151-156.

COLÁS, P. y REBOLLO, M.A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica.* Sevilla: Kronos; 1993.

CONDE, C. y Otros (1992). Un programa de asesoramiento vocacional al término de la escolaridad obligatoria. *V Seminario Iberoamericano de Orientación: El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios de la sociedad.* Tenerife: AEOEP, 292-301.

CORREA, A.D. y Otros (1995). Dimensiones de la intervención psicopedagógica: el papel de los métodos de investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 33-92.

CORREA, J. y Otros (1990). Diseño de un programa de orientación vocacional para el segundo ciclo de la E.S.O. *Revista Investigación Educativa, 8(16),* 467-472.

COSTA, M. y Otros (1984). Programa comunitario de educación para la salud bucodental. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 2(3), 287-30.

CRUZ, J.M. (1996). Evaluación del programa de orientación 'Tengo que decidirme'. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 7, 11, 27-42.

CRUZ, J.M. (1997). *Evaluación de programas de educación para la carrera.* Sevilla: Kronos.

CUENCA, M. (1984). Adaptación del programa 'Individual guided education' a los ciclos inicial y medio de EGB. *Bordón*, 251, 1-2, 75-93.

DELGADO, J. y GODOY, J.F. (1986). Deficits socioculturales en niños de educación especial. Elaboración experimental de un programa de rehabilitación. *Infancia y Aprendizaje*, 56-36, 59-67.

DELGADO, J.A. (1991). Diseño, implementación y evaluación de un programa de

orientación vocacional en EGB. *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La Orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral.* 240-248. Madrid, AEOEP.

DELGADO, J.A. (1992). El análisis de necesidades en los programas de educación vocacional (Career Education). *Revista de Educación de la Universidad de Granada,* 6, 9-22.

DELGADO, J.A. (1994). Un modelo de programa de educación vocacional. *Revista de Orientación Educativa y vocacional, 5(7),* 37-54.

DELGADO, J.A. (1995). *Toma la iniciativa.* Universidad de Granada: Servicio de Publicaciones.

DELGADO, J.A. y Otros (1997). Programa comprensivo de orientación educativa para la etapa de educación primaria. *VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa.* Sevilla: AIDIPE.

DENDALUCE, I. (1995). Avances en los métodos de investigación en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa, 26,* 9-32.

DÍAZ, M.T. (1989). Problemática de la inserción profesional del universitario. *V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa: La reforma educativa: un reto para la Orientación,* 123-139. Valencia AEOEP.

DÍAZ, M.T. (1994). ¿Orientación por programas o por servicios? *Revista Investigación Educativa,* 23, 557-564.

ELÍAS, M.M. y LORENZO, M.A. (1994). Evaluación de los efectos del programa de orientación vocacional 'Mirando hacia el futuro'. *Revista Investigación Educativa,* 23, 359-364.

ESCÁMEZ, J. (1995). Programas educativos para la promoción de la tolerancia: justificación y orientaciones. *Revista Española de Pedagogía,* 201, 249-266.

ESCÁMEZ, J. y otros (1989). Programa pedagógico para educar en la tolerancia a los alumnos de BUP. *Revista Española de Pedagogía,* 182, 25-48.

ESTEVE, M.R. y Otros (1993). Valoración de programas: el concepto de uso. *Análisis y Modificación de Conducta,* 19(63), 43-65.

ESTRUCH, I. (1986). Un Programa d'Orientació Professional per 8°. *Perspectiva Escolar* 106, 12-14.

FERNÁNDEZ, A. y GIL, J. (1990). Aplicación en el aula de un programa conductual para mejorar el comportamiento de cepillado dental realizado en casa. *Revista Investigación Educativa,* 8(15), 35-50.

FERNÁNDEZ, J. (1992). Evaluación de programas residenciales de servicios sociales para la infancia. Situación actual y aportaciones de los enfoques ecopsicológicos. *Psicothema,* 1992, 4(2), 531-542.

FERNÁNDEZ, J. (1993). *Orientación profesional y currículum de secundaria.* Archidona: Aljibe.

FERNÁNDEZ, J. (1996). Roles y estrategias en evaluación de programas. *Intervención Psicosocial,* 14, 9-21.

FERNÁNDEZ, R. (1992). «Job Play». Programa de enseñanza asistida por ordenador de técnicas de búsqueda de empleo. *IV Jornades d'Orientació sobre Educació per a la Carrera Professional.* Barcelona: ACOEP, 287-294.

FERNÁNDEZ, S. e IGLESIAS, M.T. (1998). Normativa profesional en integración laboral de personas con discapacidad. Programas para la transición escola-emprego. *Quinesia*, 25-26, 53-92.

FERNÁNDEZ, S. y Otros (1994). Evaluación procesual del programa Helios. Un estudio cualitativo de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 324-327.

FOSSATI, R. (1991). Programas de orientación educativa en los procesos de intervención en problemas de comportamiento. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 2(2), 67-93.

GALA, F. (1986). Programa preventivo de drogas para adolescentes en el marco sistemático familiar-escolar. *Apuntes de Psicología*, 18-19, 33-35.

GALLEGO, J. y Otros (1996). Programas de educación para la salud en los centros docentes de Aragón. *Alambique*, 9, 17-24.

GARCÍA, C. y ÁLVAREZ, V. (1997). *Orientación vocacional de jóvenes con necesidades especiales. Un programa de transición a la vida adulta*. Madrid: EOS.

GARCÍA, E. y GONZÁLEZ, J. (1996). Bibliografía sobre estrategias y programas para enseñar a aprender. *Psicología Educativa*, 2(1), 119-123.

GARCÍA, F.J. (1993). Un programa de intervención basado en la autoestima. Análisis de una experiencia. *Revista de Psicología - Universitas Tarraconensis*, *15*(1), 57-78.

GARCÍA, J.M. (1992). Recursos metodológicos de la evaluación de programas. *Bordón*, 43, 461-475.

GARCÍA, M. y Otros (1997). Programa de prevención de la transmisión del V.I.H. *Intervención Psicosocial*, *6*(2), 265-277.

GARFELLA, P.R. (1987). Efectos de un programa de intervención pedagógica sobre las funciones perceptivo-manipulativas en preescolar. *Teoría de la Educación- Revista Interuniversitaria*, 2, 1-12, 191-212.

GARGALLO, B. (1997). Un programa de incremento de la reflexividad en primer ciclo de Educación Primaria. *VIII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia: AEOEP, 54-58.

GARGALLO, B. y Otros (1996). Un programa de intervención educativa para mejorar el autoconcepto. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7, 11, 135-152.

GARGALLO, B. y PUIG, J. (1997). Aprendiendo a aprender. Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación permanente de adultos. *Revista Española de Pedagogía*, 206, 113-136.

GARGALLO, B. y SAIZ, P. (1997). Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en 6º de Primaria. *Bordón*, 49, 2, 145-154.

GARGALLO, B. y SANTIAGO, I. DE (1996). La intervención pedagógica en el ámbito de la reflexividad. Un programa educativo para 2º de Primaria. *Bordón*, 48, 2, 225-238.

GAVIRIA, J.L. (1983). ¿Quiere hacer programas? ¡Diseñe organigramas! *Escuela en Acción*, *8*,5, 17-20.

GELPI, E. (1987). *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid: Largo Caballero.

GIL, J.M. y BENNASAR, J.J. (1989). La formación del tutor de enseñanza media. *V*

Jornadas Nacionales de Orientación Educativa: La reforma educativa: un reto para la Orientación, 242-246. Valencia AEOEP.

GIL, R. (1988). *Programa pedagógico para la educación de la tolerancia*. Universidad de Valencia.

GOLDMAN, L. (1992). Qualitative Assessment: An Approach for Counselors. *Journal of Counseling and Development, 70*(5), 616-621.

GÓMEZ, A.M. y GARRIDO, V. (1996). Una aproximación educativa a la intervención en prisiones. Reflexiones metodológicas acerca de la aplicación del programa 'pensamiento prosocial'. *Bordón, 48*, 1, 105-114.

GÓMEZ, D. y RALD, R. (1983). Los programas de lenguaje compensatorio en el sistema preescolar de Alemania Federal. *Perspectivas Pedagógicas*, 51, 513-519.

GONZÁLEZ, A. y SÁEZ, J. (1988). Limitaciones del modelo tecnológico en la evaluación de programas de acción sociocultural. *Anales de Pedagogía*, 6.

GONZÁLEZ, J.L. y MOUCHET, F.L. (1995). '¿Qué haremos cuando salgamos del colegio'?: un programa de apoyo a la transición del centro de recursos educativos a la integración escolar. *Integración*, 19, 21-24.

GORDON, V.N. (1998). Career decidedness types: a literature review. *The Career Development Quarterly*, 46, 4.

GRAU, M.C. y Otros (1994). *Programa de acción tutorial para la educación primaria*. Badajoz: Diputación Provincial.

GYSBERS, N. y HENDERSON, P. (1988). *Developing and managing your school guidance program*. Alexandria: American Association for Counseling and Development.

HERNÁNDEZ, J. (1994). *Principios básicos de orientación educativa*. Barcelona: DM/PPU.

HERNÁNDEZ, J. (1996). Orientación por programas: un caso práctico. *Revista Investigación Educativa*, 23, 570-576.

HERNÁNDEZ, J.-MARTÍNEZ, P. (1994). Pautas para la evaluación de un programa de orientación. *Revista Investigación Educativa*, 23, 598-604.

HERNÁNDEZ, J.-MARTÍNEZ, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *Relieve*, 2, 2.

HERNÁNDEZ, J.M. y RUBIO, V.J. (1992). Análisis de la evaluabilidad: paso previo de la evaluación de programas. *Bordón*, 43 397-405.

HERNÁNDEZ, P. (1984). Los programas cognitivo-motivacionales de salud mental. Adaptación desde la escuela. *Revista de Investigación Psicológica, 2*(1), 49-66.

HERNÁNDEZ, P. y Otros (1994). Crecimiento personal y educación en valores sociales: evaluación del programa PIECAP. *Revista de Psicología General y Aplicada, 47*(3), 339-347.

HERRERO, M. (1986). Programas de intervención social con menores. *Revista de Pedagogía Social*, 2, 12, 71-75.

HOLLY, P. y SOUTHWORTH, G. (1989). *The developing school*. London: The Falmer Press. Publications.

HURTADO, P. y PÉREZ, L. (1985). Actuación del orientador escolar en el desarrollo de un programa de Orientación Vocacional en EGB. *I Congreso de Orientación Escolar y Profesional: La Orientación Escolar ante las Reforma de las Enseñanzas Medias y el empleo juvenil, 310-314*.

IZQUIERDO, J. y Otros (1993). El desarrollo de la carrera; un enfoque práctico para el alumnado que finaliza la escolaridad obligatoria. *I Jornadas Valencianas de la AEOEP: Desarrollo de la carrera: Modelos y programas actuales 149-154.*

JESPEN, D.A. (1992). Annual review: practice and research in career counseling and development, 1991. *The Career Development Quarterly*, 41,2, 98-129.

JIMÉNEZ, R.A. yPORRAS, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad.* Archidona: Aljibe.

JULIÁN, R.T. (1989). Orientación y Tutoría en ciclo superior de EGB. Centro de orientación Pedagógica Vitoria, Gasteiz. *V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa: La reforma educativa: un reto para la orientación, 229-236.* Valencia AEOEP.

KAUFMAN, R. y Otros (1993). *Need assessment: a user guide.* Englewood Cliffs: Educational Technology.

KETTNER, P.M. y Otros (1990). *Designing and managing programs. An effectiveness-Based approach.* Newbury Park: Sage.

KRUISSINK, M. (1993). El programa HALT: evaluación de un programa de medidas alternativas para jóvenes. *Infancia y Sociedad*, 23, 89-106.

LÁZARO, A. y CASARRUBIAS, R. (1997). Elaboración de programas de orientación educativa. *Comunidad Educativa*, 240, 12-17.

LÁZARO, A. y Otros (1993). *Evaluación de proyectos de orientación y formación profesional. (SEPIR. Sistema de Evaluación de Programas de Integración y Rehabilitación para Personas con Discapacidad).* Madrid: INSERSO (Inédito).

LÓPEZ, E. (1986). Programas de intervención en educación compensatoria. *Bordón, 264*, 9-10, 651-675.

LÓPEZ, E. (1987). La evaluación de programas. *Papeles del Colegio*, 5(31), 17-20.

LÓPEZ, E. (1989). La Orientación vocacional: un programa operativo. *V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa: La reforma educativa: un reto para la orientación, 292-296.* Valencia AEOEP.

LÓPEZ, E. y Otros (1995). Programas de implicación paterna en la educación infantil. *Revista Complutense de Educación, 6*,1, 115-134.

LÓPEZ, H. y DOMENECH, Z. (1986). Programa de educación para la salud en alumnos de ciclo inicial. *Escuela en Acción, 6*,3, 22-28.

LÓPEZ, J. y Otros (1992). Proceso de desarrollo para llegar a un programa de orientación vocacional al término de la escolaridad obligatoria. *V Seminario Iberoamericano de Orientación: El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios de la sociedad.* Tenerife: AEOEP, 465-470.

LUQUE, O. (1988). Programas sociales de atención a la infancia en Suecia. *Información Psicológica*, 35, 38-44.

MADRID, J.M. (1993). Programas comunitarios para el empleo de la mujer. *Anales de Pedagogía*, 11, 147-153.

MARÍN, M. y Otros (1990). Programa de orientación y asesoramiento vocacional-profesional. *VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La orientación profesional ante la unidad europea.* Puerto de la Cruz: AEOEP, 203-210.

MARÍN, M.D. y PADILLA, M.T. (1991). Programa de orientación para la transición a la vida activa de sujetos sin la escolaridad obligatoria. *VII Jornadas Nacionales de*

Orientación Escolar y Profesional: La Orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral, 416-419. Madrid, AEOEP.

MARTÍNEZ, A. y Otros (1990). Evaluación de los programas de intervención en las instituciones de menores de Valencia. *Revista Investigación Educativa, 8(16)*, 325-332.

MARTÍNEZ, B. (1994). Reingeniería de la evaluación de programas de formación. *Teoría de la Educación-Revista Interuniversitaria*, 6, 199-219.

MARTÍNEZ, M. (1988). *Tú decides. Elección de carreras profesionales*. Madrid: Montena Aula.

MARTÍNEZ, R.A. y LLANEZA, A. (1990). Elaboración de un programa de participación de los padres en el centro escolar como método de intervención preventiva del fracaso escolar. *Revista Investigación Educativa*, 8(16), 285-288.

MARTÍNEZ, M.D. y GARRIDO, V. (1994). Un programa de habilidades sociales para la prevención de la desadaptación en la escuela. *Bordón*, 46(2), 201-208.

MASSOT, M.I. (1994). Programa de orientación para la integración socio-laboral del colectivo de prostitución. *V Jornades sobre Orientació Psicopedagógica i Atenció a la Diversitat*. Barcelona: ACOEP, 231-235.

MEDINA, A. y ANGULO, L.M. (Coord.) (1994). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Universitas.

MENCHETTI, B. y FLYNN, C.C. (1993). Empleo con apoyo: nuevas direcciones para la evaluación profesional. *Siglo Cero*, Jul.-Agst., *148*, 25(3), 5-19.

MÉNDEZ, X. y MACÍA, D. (1989). Programa para la prevención del abandono escolar en la formación profesional. *Revista de Educación*, 289, 377-390.

MENDOZA, R. y Otros (1982). Educació i drogues. Programa per la segona etapa d'GB. *El Guix*, 51, 29-36.

MERINO, C. (1983). El programa Andalucía, un programa innovador dentro del campo de la educación compensatoria. *Revista de Educación*, 272, 121-139.

MIGUEL DÍAZ, M. de (1983). Diseño de un programa de educación compensatoria. *Revista de Educación*, 272, 49-75.

MIRABILE, R.J. (1988). Using action research to design career-development programs. *Personnel*, November.

MONJAS, M.I. y Otros (1995). Eficacia de un programa para enseñar habilidades de interacción social a alumnado con necesidades educativas especiales en educación infantil y primaria. *Siglo Cero*, 26(162), 15-27.

MONTANÉ, J. (1993). *Orientación ocupacional*. Barcelona: CEAC.

MORENO, F. y otros (1996). *Diseño y evaluación de programas*. En: M. Álvarez y R. Bisquerra (Coor.) *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

MUNICIO, P. (1992). La evaluación segmentada de los programas. *Bordón*, 43(4), 375-395.

MUNICIO, P. (1993). Evaluación de programas, indicadores y cultura en las instituciones escolares. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, 7-22.

MURGA, M. (1992). *PASS. Pasaporte profesional*. MEPSA: Madrid.

NILES, S.G. (1997). Annual review: practice and research in career counseling and development, 1996. *The Career Development Quarterly*, 46, 2.

OLDROYD, D. (1991). *Managing staff development. A handbook for secondary schools*. Liverpool: Chapman.

OLDROYD, D. y HALL, V. (1991). *Managing staff development*. London: Chapman.

OÑA, A. (1986). Estudio experimental de los efectos de la aplicación de un programa de educación física en el periodo sensoriomotor (0-2 años). *Revista de Investigación sobre Educación Física y Deportiva*, 3, 43-54.

ORDEN, A. (1990). Evaluación de los efectos de los programas de intervención. *Revista Investigación Educativa, 8(16)*, 61-76.

ORTIZ, M.C. (1988). Evaluación de programas educativos. *Surgam - Revista de Orientación Psicopedagógica*, 400, 27-28.

O'TOOLE, B. (1995). Programas de rehabilitación basado en la comunidad. *Perspectivas*, 94, 341-349.

PADRÓN, G. y Otros (1992). Sistema VGA de orientación. *V Seminario Iberoamericano de Orientación: El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios de la sociedad*. Tenerife: AEOEP, 161-170.

PALACIOS, J. y HIDALGO, V. (1996). Apoyo a las familias durante la transición a la paternidad. Evaluación de un programa de educación de padres. *C&E - Cultura y Educación*, 4, 71-84.

PEIRÓ, J.M. (1988). Bachillerato y educación técnicoprofesional. Programas de transición escuela-trabajo. Papel de la orientación. *Papeles del Colegio*, 6(35), 19-26.

PEIRÓ, J.M. y SALVADOR, A. (1985). Un modelo de orientación vocacional en EGB y Enseñanzas Medias. *I Congreso de Orientación Escolar y Profesional: La orientación escolar ante las reforma de las enseñanzas medias y el empleo juvenil*, 54-68.

PEREIRA, M.C. (1987). Una propuesta psicopedagógica ante la publicidad y el alcohol. *Revista de Ciencias de la Educación*, 169,7-21.

PÉREZ, A. y Otros (1985). La Orientación Escolar profesional en EGB: un modelo alternativo. *I Congreso de Orientación Escolar y Profesional: La orientación escolar ante las reforma de las enseñanzas medias y el empleo juvenil*, 664-673.

PÉREZ, I. y Otros (1993). II evaluación de proceso del programa 'Osasunkume, la aventura de la vida'. Una iniciativa para la prevención escolar de las drogodependencias. *Adicciones - Revista de Socidrogalcohol, 9*(1), 87-108.

PÉREZ, N. (1995). *La inserción laboral integrada en el currículum de formación ocupacional*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

PÉREZ, R. (1992). Evaluación de programas de orientación. *V Seminario Iberoamericano de Orientación: El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios de la sociedad*. Tenerife: AEOEP, 46-66.

POZO, M.T. y GUTIÉRREZ, J. (1990). Evaluación de un programa de intervención en educación ambiental. La investigación-acción como estrategia de conservación del medio Natural. *Revista Investigación Educativa, 8*(16), 309-315.

PRIETO, M.D. (1988). Diseño de un programa de desarrollo cognitivo para la escuela infantil. *Anales de Pedagogía*, 6.

REBOLLO, M.A. y GARCÍA, R. (1991). De la vida universitaria al Trabajo: programa «Enigma 95». *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La Orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*. 403-411. Madrid, AEOEP.

REGÁS, I. y ANGUERA, M.T. (1990). Evaluación de la viabilidad de los programas de intervención educativa. *Revista Investigación Educativa, 8(16)*, 461-466.

REPETTO, E. (1987). Evaluación de programas en Orientación en ÁLVAREZ, V. (Ed.). *Metodología de la Orientación Educativa*. Sevilla Alfar.

REPETTO, E. (1993). Modelos actuales de programas para el desarrollo de la carrera. *I Jornadas Valencianas de la AEOEP*. Valencia: AEOEP.

REPETTO, E. (1995). La orientación como intervención psicopedagógica. Avances más relevantes en la investigación de algunos modelos. *Revista Investigación Educativa, 26*, 233-252.

REPETTO, E. y Otros (1994a). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.

REPETTO, E. y Otros (1994b). Últimas aportaciones en la evaluación del programa de orientación metacognitiva de comprensión lectora. *Revista Investigación Educativa*, 23, 314-323.

RIART, J. (1992). *Elegir una profesión*. Barcelona: EUB.

RIART, J. y RIMBAU, J. (1986). L'avaluació del programa d'orientació. *Perspectiva Escolar, 106, 15-16*.

RIVAS, F. (1989). Tecnología del asesoramiento vocacional en la secundaria: el sistema de asesoramiento vocacional SAV-90. *V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa: La reforma educativa: un reto para la orientación*, 81-95. Valencia AEOEP.

RIVAS, F. y Otros (1990). *Sistema de Asesoramiento Vocacional (SAV-90)*. Valencia: Consellería de Cultura, Educació y Ciència.

RIVERO, J.R. (1986). El programa de seguimiento y autocontrol de conductas de estudio: un modelo de intervención en Orientación. *Studia Paedagógica*, 17-18, 231-253.

ROCA, A.M. (1997). *Programa Elige*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

ROCA, J. y FUENTES, P. (1990). El método Promalec. *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 473-477.

RODRÍGUEZ, M.L. (1992a). *Aprender a tomar decisiones*. Madrid: MEC.

RODRÍGUEZ, M.L. (1992b). La integración de la educación para la carrera en el currículum escolar. *IV Jornades d' Orientació sobre Educació per a la Carrera Professional*. Barcelona: ACOEP, 220-251.

RODRÍGUEZ, M.L. (1993). Programas de orientación para la transición escuela-trabajo. *I Jornadas Valencianas de la AEOEP*. Valencia: AEOEP.

RODRÍGUEZ, M.L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.

RODRÍGUEZ, M.L. y Otros (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular*. Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

RODRÍGUEZ, S. (1989). Problemática y tendencias de la orientación universitaria. *V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa: La reforma educativa: un reto para la orientación, 107-122*. Valencia AEOEP.

RODRÍGUEZ, S. (1992). Orientación y reforma: el reto de la intervención por programas. *Qurriculum*, 5, 27-47.

RODRÍGUEZ, S. y otros (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

ROIG, J. (1997). Programa 'Aprender a aprender'. Estrategias y habilidades para el aprendizaje a través de la interacción comunicativa. *VIII Jornadas Nacionales de*

Orientación Escolar y Profesional: La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el curriculum. Valencia: AEOEP, 156-160.

ROMERO, S. (1991). Una primera aproximación a la evaluación del diseño de un programa de educación vocacional para la ESO. *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La Orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral. 297-304*. Madrid, AEOEP.

ROMERO, S. (1993). Orientación para la transición de la escuela a la vida activa: aproximación conceptual y propuestas metodológicas de intervención. *Bordón 45, 1, 99-111*.

ROMERO, S. (1997). 'De gira hacia el trabajo'. Programa A.D.V.P. de desarrollo de la carrera. *Comunidad Educativa*, 240, 30-33.

RUIZ, J. (1997). Programa de orientación para alumnos del curso de acceso directo a la universidad en el sistema superior de educación a distancia. *VIII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el curriculum*. Valencia: AEOEP, 264-267.

SALOMONE, P.R. (1993). Annual review: practice and research in career counseling and development, 1993. *The Career Development Quarterly*, 42, 2, 99-128.

SALVADOR, A. y PEIRÓ, J.M. (1986). *La madurez vocacional. Evaluación, desarrollo y programas de intervención*. Madrid: Alhambra.

SÁNCHEZ, J.M. y Otros (1995). Programa de apoyo a la función tutorial desde los Equipos de Apoyo Externo. En: R. Sanz y otros (Eds.). *Orientación y tutoría*. Ed. Cedecs, Barcelona.

SÁNCHEZ, A. y FUERTES, C. (1992). *Aprendo a decidir*. Salamanca: Amarú.

SÁNCHEZ, A. (1988). Educación ambiental: concepto, fines, objetivos y principios orientativos para confeccionar un programa. *Educadores*, 146, 319-330.

SÁNCHEZ, A. (1995). Estrategias de trabajo intelectual para alumnos de educación secundaria. *Bordón, 47*, 4, 459-466.

SANTANA, L. y ÁLVAREZ, P. (1996). *Orientación y educación sociolaboral*. Madrid: EOS.

SANTIAGO, C. y LUKAS, J.F. (1990). Técnicas de trabajo y estudio: programa de intervención. *Tantak*, 3, 29-43.

SANZ, R. (1992). Propuesta de planificación y evaluación de un programa comprensivo de orientación educativa. *Bordón, 44*(2), 143-152.

SANZ, R. (1996). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Pirámide.

SARASOLA, L. y NAYA, L.M. (1995). La transición de la escuela al trabajo: los programas de garantía social. *Tantak*, 14, 21-44.

SCHALOCK, R.I. (1997). Evaluación de programas sociales: para conseguir rendimientos organizacionales y resultados personales. *Siglo Cero*, 28(170), 23-35.

SCHENSUL, J. y SCHENSUL, L. (1992). Collaborative research: Methods of inquiry for social change. En M.D. Lecompte, W.L. Millroy y J. Preissle (eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego Ca.: Academic Press Inc.

SEBASTIÁN, A. (1990). Diseño, valoración y mejora de un programa de orientación para los alumnos del curso de acceso directo a la UNED. *Revista Investigación Educativa, 8(16)*, 371-378.

SOBRADO, L. y OCAMPO, C. (1998). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa.* Barcelona: Estel.

SOLER, E. (1982). Educación de la vida afectiva (objetivos, conductas, vocabulario y sectores de aplicación). Esbozo de un programa para la convivencia y socialización. *Bordón, 34 (245),* 1-2, 577-610.

STEDMAN, D.J. (1992). Consideraciones importantes en la revisión y evaluación de programas de intervención educativa. *Siglo Cero,* 139, 60-64.

SUBICH, L.M. (1994). Annual review: practice and research in career counseling and development, 1991. *The Career Development Quarterly,* 43, 2.

TÉBAR, L. (1996). Programas para salir de la miseria del fracaso escolar. *Sinite,* 112, 289-312.

TEIGELL, J. y LA JUSTICIA, F. (1985). Experiencia de orientación en un instituto de Bachillerato. *I Congreso de Orientación Escolar y Profesional: La orientación escolar ante las reforma de las enseñanzas medias y el empleo juvenil,* 782-785.

TEJEDOR, F.J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista Investigación Educativa,* 8, 16, 15-38.

TEJEDOR, F.J. y Otros (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista Investigación Educativa,* 23, 93-128.

TENA, E. (1988). Programa básico de orientación vocacional para alumnos de 8º de EGB. *Puerta Nueva,* 7, 48-51.

TORROBA, I. (1993). Programas educativos: indicadores para evaluar aprendizajes significativos. *Revista de Ciencias de la Educación,* 153, 105-120.

TORT, J. (1996). El programa de educación para la salud en la escuela. *Alambique,* 9, 25-31.

TRIANES, M.V. y Otros (1996). El 'Programa de Educación Social y Afectiva' (Trianes y Muñoz, 1994) en educación compensatoria. *Bordón,* 48, 2, 185-202.

VALLE, A. y Otros (1989). El programa de enriquecimiento instrumental (P.E.I.) de R. Feuerstein: análisis y resultados de una experiencia educativa. *Revista de Ciencias de la Educación,* 140, 431-460.

VALLS, F. (1996). *Programa autoaplicable de asesoramiento vocacional.* Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones.

VERDUGO, M.A. (1996). *P.O.T.- Programa de orientación al trabajo. (Programas conductuales alternativos).* Salamanca: Amarú.

VICO, C. y ROLDÁN, E. (1983). El trabajo de los Servicios Psicopedagógicos en la Reforma de las Enseñanzas Medias. *Jornadas de Orientación Educativa, 433-448.* Madrid. Universidad Complutense.

VIDAL-ABARCA, E. y GILABERT, R. (1990). Comprender para aprender: un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos informativos. *CL&E - Comunicación, Lenguaje y Educación,* 6, 113-124.

WALSH, W.B.-SRSIC, C. (1995). Annual review: vocational behavior and career development, 1994. *The Career Development Quarterly,* 44, 2, 98-114.

WEST, F.-IDOL, L. (1993). The counselor as consultant in the collaborative school. *Journal of Counseling and Development,* 71, 678-683.

WITKIN, B.R.-ALTSCHULD, J.W. (1995). *Planning and conducting needs assessment. A practical guide.* Thoushand Oaks: Sage.

ANEXO 1. *REVISTAS ESPECIALIZADAS INCLUIDAS EN LA BÚSQUEDA*

Acción Educativa
Actualidad Docente
Adicciones. Rev. de Socidrogalcohol
Alambique. Didáctica de las C. E.
Alminar
Almotacín
Anales de Pedagogía
Anales de Psicología
Análisis y Modificación de Conducta
Anuario de Psicología
Apuntes de Psicología
Apuntes de Educación
Aula Abierta
Aula de Innovación Educativa
Berceo
Boletín de Educación
Boletín del I.C.E.
Boletín de la Inspección de Educación Básica del Estado
Boletín del Centro de Documentación
Boletín de Psicología
Boletín de Estudios y Documentación de Servic. Sociales
Boletín del R.P.de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía
Boletín Auriense
Boletín Informativo INBAD
Bonagent
Bordón
C&E. Cultura y Educación
Campo Abierto
Claridad
Clínica y Salud
Colaboración. Escuela Popular
Comunicar
CL&E-Comun., Leng. y Educación
Comunidad Educativa
Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia Infantil
Cuadernos de Pedagogía
Diagroup
Diálogos. Educ y For. de P. Adultas
Didáctica Geográfica
Documentación. Enseñan. Integradas
Documentos de Psiquiatría Comunitaria
Drogalcohol
Educa
Educación Canaria
Educación y Biblioteca
Educadores
Educar
Educativa
El Guix. Elements d'Acció
El Guiniguada
Endecha Pedagógica
Enseñanza de las Ciencias
Enseñanza
Entrelíneas. Apuntes para la Educción Popular
Epheta
Escuela Popular
Escuela en Acción
Evaluación Psicológica
Experiencias Pedagógicas
Herramientas. Revista de Formación para el Empleo
Historia de la Educación
Ideación. Revista Española sobre Superdotación
Infancia y Aprendizaje
Infancia y Sociedad
Información Psicológica
Innovación Educativa
Integración. Rev. sobre Ceguera y Deficiencia Visual
Intervención Psicosocial
Investigación en la Escuela
Kikiriki. Boletín para una Pedagogía Popular
L'Avenc
Menores
Nuestra Escuela
Nueva Revista de Enseñanzas Medias
O Ensino
PAD'E
Padres y Maestros
Papeles del Colegio
Patio Abierto
Perspectiva Escolar
Perspectivas Pedagógicas
Pixel-Bit. Revista de Medios y Educ.
Profesiones y Empresas
Psicodeia
Psicología del Trabajo y de las Orga.
Psicología
Psicología Educativa
Psicomotricidad
Psicothema
Psiquis
Publicaciones. E.U.P. de Melilla
Puerta Nueva. Revista de Educación
Quinesia
Quirriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa
Radio y Educación de Adultos
RED. Rev. de Educación a Distancia
Relieve
Revista de Pedagogía Social
Revista Española de Pedagogía
Rev. Española de Terapia del Comp.
Revista Complutense de Educación
Revista de Bachillerato
Rev. de Educ.de la Univ. de Granada
Revista de Educación
Revista de Investigación sobre Educación Física y Deportiva
Revista de Investigación Psicológica
Revista Iberoamericana de Educación
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado
Revista Investigación Educativa
Revista de Psico. General y Aplicada
Revista de Orientación y Psicopedagogía (Antes ROEV)
Revista de Ciencias de la Educación
Rev. de Psicol. y Pedagog. Aplicadas
Revista de Psicología Social Aplicada
Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones
Revista de Psicología de la Salud
Revista de Psicología del Deporte
Roladas
Sexpol. Revista de Información Sexológica
Siglo Cero
Sinite
Siso/Saude
Studia Pedagógica
Surgam. Rev. de Or. Psicopedagog.
Tantak
Tarbiya
Tavira
Temps d'Educació
Teoría de la Educación
Trabajadores de la Enseñanza
Vida Escolar

ANEXO 2:

a) Dimensiones de revisión para trabajos de orientación

PERIODO DE REVISIÓN	**1983-1998**
FUENTES UTILIZADAS	—Revistas más relevantes del ámbito pedagógico de difusión nacional —Actas de congresos, simposia y reuniones sobre orientación
REVISTAS ANALIZADAS	Anales de Pedagogía Bordón Educadores Relieve Revista de Ciencias de la Educación Revista de Educación Revista Española de Pedagogía Revista de Investigación Educativa Revista de Investigación en la Escuela (a partir de 1987) Revista de Orientación y Psicopedagogía (antes Revista de Orientación Educativa y Vocacional) Patio de Escuelas - Studia Paedagógica Perspectiva escolar
ACTAS ANALIZADAS	—JORNADAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA, Madrid, 1983. —I CONGRESO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL, Madrid, 1985. —V JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA, Valencia, 1989. —VI JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL, Puerto de la Cruz, 1990. —VII JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL, Madrid, 1991. —V SEMINARIO IBEROAMERICANO DE ORIENTACIÓN, Tenerife, 1992. —IV JORNADES d'ORIENTACIÓ SOBRE EDUCACIÓ PER A LA CARRERA PROFESIONAL, Barcelona, 1992. —PRIMERAS JORNADAS VALENCIANAS DE LA A.E.O.E.P. Valencia, 1993. —V JORNADES SOBRE ORIENTACIÓ PSICOPEDAGÓGICA I ORIENTACIÓ A LA DIVERSITAT, Barcelona, 1994. —V JORNADAS SOBRE LA LOGSE, Granada 1995. —VIII JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL, Valencia, 1997.
TEMÁTICAS	Orientación escolar (el aprendizaje y sus problemas) (OE) Orientación vocacional/profesional (OVP) Orientación familiar (OF) Orientación personal (el desarrollo de la personalidad y sus trastornos) (OP) Orientación tutorial (OT) Otras (O)
TIPO DE TRABAJO	Investigaciones (I) Experiencias con programas (EP) Teorías (T) Revisiones (R) Ensayos (EN) Presentación de programas (PP) Otros (O)

b) Distribución por publicaciones

(Los resultados de la revisión efectuada aparecen a continuación. Las revistas que no aparecen es que, aunque revisadas, no contienen ningún artículo referente a programas.)

REVISTAS:

REVISTA	AÑO	Nº REVISTA	NÚMERO DE ARTÍCULOS	TEMÁTICA	TIPO DE ARTÍCULO
BORDÓN	1992	44(2)	1	OV	T
	1993	45(1)	1	OV	T
	1994	46(2)	2	OE	I
	1995	47(4)	1	OE	I
	1996	(48(2)	1	OP	PP
	1997	49(2)	1	OE	I
REVISTA DE CCEE	1987	169	1	OP	EP
EDUCADORES	1988	145	1	OF	PP
REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA	1989	182	1	OP	I
		184	1	OP	I
REVISTA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	1990	V.8, 16	5	OV, OF, O	PP, I
	1991	V.9 17	1	O	I
		V.9, 18	1	OV	I
	1994	23	8	OV OE,OP	PP, I
		24	1	O	I
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA	1988	1	5	O	EP
	1991	1	15	OT	PP
PERSPECTIVA ESCOLAR	1986	106	2	OVP	PP, T
STUDIA PAEDAGÓGICA	1986	17 -18	1	OE	PP
REVISTA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA (antes Revista de Orientación Educativa y Vocacional)	1990	I, 0	1	OT	EP
	1991	II, 2	1	OP	T / EN
	1994	V, 7	1	OV	EP
		V, 8	1	OF	I
	1995	VI, 10	1	O	PP
	1996	7, 11	2	OV	I
				OP	I
RELIEVE	1996	2 (2)	1	O	T / EN

ACTAS:

EVENTO	AÑO	NÚMERO DE ARTÍCULOS	TEMÁTICA	TIPO DE ARTÍCULO
JORNADAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA, Madrid.	1983	8	OE, O	I, EP, PP
I CONGRESO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL: *La Orientación Escolar ante la* Reforma de las Ense anzas Medias y el *Empleo Juvenil,* Madrid.	1985	4	OV	EN, PP, I, T
V JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA: *La Reforma Educativa: un reto para la Orientación,* Valencia.	1989	11	OV, OE, OT, O	PP EP
VI JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL*: La orientación profesionaante la unidad europea.* Puerto de la Cruz.	1990	3	OVP, OF	EP, PP
VII JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL: La Orientación en el Sistema Educativo *y en el mundo laboral,* Madrid.	1991	6	OV, OT.	PP EP,I
V SEMINARIO IBEROAMERICANO DE ORIENTACIÓN: *El compromiso de la* orientación escolar y profesional con los *cambios de la sociedad,* Tenerife.	1992	3	OVP	PP, EP
IV JORNADES d' ORIENTACIÓ SOBRE EDUCACIÓ PER A LA CARRERA PROFESSIONAL. Barcelona.	1992	2	OVP	PP
PRIMERAS JORNADAS VALENCIANAS DE LA AEOEP: *Desarrollo de la carrera: Modelos y programas actuales,* Valencia.	1993	11	OVP	PP EP
V JORNADES SOBRE ORIENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA I ATENCIÓ A LA DIVERSITAT, Barcelona.	1994	2	OVP	PP, EP
V JORNADAS SOBRE LA LOGSE: *Orientación y tutoría,* Granada.	1995	6	OV, OT	PP EP
VIII JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL: La orientación educativa y la intervención *psicopedagógica integradas en el currículum,* Valencia.	1997	4	OE	I, PP, EP

Revista de Investigación Educativa - Vol. 16, n.º 2, págs. 125-154

TENDENCIAS EN LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA: UN ACERCAMIENTO A TRAVÉS DEL ÁMBITO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Ignacio J. Alfaro Rocher
Universitat de València

SUMARIO

Un primer acercamiento a las nuevas tendencias en la evaluación diagnóstica relacionada con los problemas de aprendizaje se realiza en base a la agrupación de los diferentes enfoques teóricos en tres puntos de vista: la indagación en lo interno, en lo externo, y en la interacción externo-interno. Se valora en otro apartado el papel que juega en los procesos de evaluación psicopedagógica la institución educativa y sus reformas, así como el énfasis de la evaluación en los procesos de intervención y en su eficacia. Así, la búsqueda de nuevas alternativas en evaluación gira en torno al desarrollo de estrategias centradas en el análisis del rendimiento académico, las nuevas tecnologías, la metodología portfolio y la evaluación auténtica. De otro lado, se presenta un repaso de otros sondeos realizados sobre el rol y los métodos utilizados por los psicopedagogos escolares. Se concluye que fundamentalmente las nuevas tendencias en la evaluación diagnóstica se centran en los procesos de intervención y en la preocupación por metodologías de análisis contextualizadas en el aula y en los procesos de aprendizaje.

SUMMARY

A first inquiere into the new trends in diagnostic assessment related with learning disabilities is undertaken by grouping different theoretical approaches into the following three points of view: research about the internal, external, and external-internal interaction that cause the

problems. In other section the role played by the educational institution and their educational reforms in the processes of assessment is valued, as well as the emphasis of assessment on the intervention processes and their efficiency. Thus, the search for new alternatives in assessment turns to the development of strategies concentrated on the analysis of the academic achievement, new technologies, portfolio and performance assessment. Furthermore, a review on other polls carried out about the role and methods used by professionals in education is presented. Finally, it is concluded that new trends in diagnostic assessment are centred on the intervention processes and on the concern that the analysis of methodologies be contextualized according to the classroom scenario and the learning processes.

Debido a la amplitud de aspectos relacionados con la evaluación en psicopedagogía y a la temática tan dispersa que abarca, he optado por centrar el tema en un área específica de la psicopedagogía, las dificultades de aprendizaje. En cualquier caso, por la lectura de este trabajo puede extraerse la valoración de que se habla de dificultades de aprendizaje en sentido amplio y que la evaluación no puede reducirse al análisis clásico de variables internas, aptitudinales o emocionales, sino que también se extiende a otras variables que confluyen en el proceso educativo y que están relacionadas con lo instructivo, social, institucional, procesual, organizativo, etc. Sin más preámbulos entramos ya en las cuestiones previas derivadas de concepciones teóricas.

PARADIGMAS TEÓRICOS Y EVALUACIÓN EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las estrategias evaluativas utilizadas andan imbricadas con los planteamientos teóricos y vienen determinadas por los avances y descubrimientos consensuados por una comunidad científica. En problemas de aprendizaje, los planteamientos teóricos y matices son múltiples y la consistencia de los avances en cada uno de ellos son relativamente aceptados por el resto. Esto no significa que no se hayan producido progresos. Al contrario, las estrategias de exploración han evolucionado considerablemente, son más sofisticadas, han incorporado nuevas tecnologías y sobre todo ninguna de ellas se ofrece como panacea de nada. Cada vez más se admiten menos los reduccionismos, las explicaciones absolutas de los defensores de una determinada teoría, más bien, se aprecia que la construcción del conocimiento responde a la contribución parcial de cada una de ellas. Ocurre que, en dificultades de aprendizaje, lo que vale para un sujeto no lo es tanto para otro. La heterogeniedad fenomenológica complica sobre todo la falta de investigaciones concluyentes, y más todavía, si están basadas en metodologías correlacionales. Se considera, pues, un cierto caos metodológico donde es aceptado comúnmente cualquier acercamiento, exploratorio o evaluativo, que consiga una cierta efectividad y calidad en la intervención, un control de los recursos y un mejor aprovechamiento de las potencialidades del sistema educativo donde aparecen los problemas escolares.

Indagar en lo interno

Tradicionalmente ha sido habitual esperar del diagnóstico o de la evaluación relacionada con problemas en el aprendizaje la búsqueda de las causas de los problemas en aspectos internos o endógenos de los sujetos. Así, podemos diferenciar múltiples planteamientos teóricos cuyo denominador común ronda sobre lo interno: enfoques genetistas, perceptivomotóricos, psiconeurológicos, cognitivos, evolutivos, etc.

Diagnóstico diferencial

Una aproximación clásica y aún popular en nuestro contexto es la evaluación diferencial de habilidades específicas encaminada a la prescripción de programas diferenciales. Se trata del modelo de diagnóstico diferencial y la enseñanza prescriptiva emparejada *(Differential Diagnosis-Prescriptive Teaching —DD-PT—)*. El principio es claro, la explicación etiológica se encuentra en el contraste de los resultados de la evaluación —a menudo estática— de las *habilidades escolares* con los resultados de la evaluación de la *inteligencia y aptitudes* básicas que presumiblemente son necesarias para alcanzar un suficiente desarrollo en los aprendizajes. La intervención, lógicamente, supondrá un entrenamiento en tareas encaminadas a la mejora de las aptitudes.

Arter y Jenkins (1979) en un clásico trabajo identificaron y discutieron 6 tópicos básicos de este paradigma. Presentaron diferentes estudios correlacionales, junto con datos sobre la validez predictiva, diagnóstica, de constructo, etc. de los diferentes tests en que se sustentaba esta aproximación diagnóstica y ya concluían que este enfoque *«no mejora el rendimiento académico puesto que la mayoría de los recursos de evaluación de las habilidades tienen una fiabilidad inadecuada y una validez sospechosa. Por otra parte, las propias habilidades han resistido al entrenamiento, y dan correlaciones bajas entre la evaluación de la habilidad y el rendimiento en lectura, no es sorprendente pues que la modalidad instruccional emparejada ha fracasado en la mejora del rendimiento»* (p. 549). Consecuentemente, pedían algo más: *«Creemos que hasta que se haya desarrollado una substantiva investigación básica sobre el modelo DD-PT, es imperativo pedir una moratoria... sobre la clasificación y el emplazamiento de niños de acuerdo con tests de habilidades diferenciales, sobre la compra de materiales y programas instruccionales que pretenden mejorar esas habilidades y sobre los cursos de formación diseñados para entrenar a los profesores en el modelo DD-TP»* (p. 550) ¿Cuál ha sido la respuesta?

Si miramos la investigación, ha habido una variedad de trabajos, tesis doctorales, etc. que se han movido en este paradigma, aunque afortunadamente han empezado a surgir investigaciones serias —fuera y dentro de nuestro país— que ponen en entredicho el papel de las aptitudes diferenciales, tanto en relación al diagnóstico como a la intervención. En escritura podemos citar, entre otros, los trabajos de Søvick (1975), Rodríguez Tomás (1986) Secadas y otros (1994), Buisán (1994), Olmos (1997), etc. Todos ellos coinciden en dos aspectos: que el constructo escritura, medido por los tests habituales de aptitudes diferenciales, no se define por igual a lo largo del desarrollo y que el valor predictivo de los mismos es bajo o poco consistente. La única conclusión válida que se deriva de estos trabajos es promover un proceso de diagnóstico basado

en la medición directa de la escritura y en el acercamiento al propio sistema instruccional y a los procesos de adquisición de esa habilidad.

Si miramos, por otro lado, algunos catálogos, fondos editoriales y materiales distribuidos en gabinetes psicopedagógicos o escuelas de nuestro país, vemos que la moratoria no ha surtido efectos. Más bien, ante la necesidad de los profesionales de tener instrumentos científicos para valorar o herramientas rápidas para intervenir, ha florecido una pequeña industria que ha divulgado y comercializado instrumentos diagnósticos basados en este paradigma.

Sin embargo, podemos afirmar que es un paradigma cuyo prestigio social se mueve entre el paulatino declive o la prudente incógnita sobre su utilización. Las claves de este descenso no hay que buscarlas, precisamente, ni en el conocimiento y/o divulgación hecha por parte de los profesionales o por sus formadores sobre los resultados de la investigación, ni en una crítica seria acerca del valor intrínseco de tal acercamiento. Podemos mencionar, por el contrario, la confluencia de otras claves: el surgimiento de nuevos paradigmas de evaluación holística, constructivista, etc.; el desencanto de los profesores sobre los resultados de estas intervenciones basadas en aptitudes; la implantación de la reforma educativa que distribuye las competencias de evaluación; el acomodo del psicopedagogo en un nuevo «rol» dentro del sistema educativo; la búsqueda de instrumentos más contextualizados con el sujeto, el ambiente, sus experiencias y percepciones y el propio curriculum (*authentic assessment*); el papel que juegan los *equipos* en la evaluación, elaboración y adscripción de sujetos a programas específicos; la mayor aceptación de la diversidad; la mala prensa de los etiquetados, etc.

La incógnita y la prudencia, a su vez, vienen determinadas sobre todo por parte de los padres, por los menos conocedores del sistema educativo o por la ignorancia: no podemos dejar de mencionar tampoco la presión que ejerce la preocupación latente por conocer si los hijos son medianamente «normales» en su *fuero interno* o hay algo que los padres pudieran hacer paralelamente para su buen desarrollo. Otro factor importante es la propia estructura competitiva de la sociedad actual. Tradicionalmente la evaluación de la inteligencia ha sido el método más científico para determinar el posible éxito o fracaso en las tareas y esta creencia, en nuestra sociedad actual, se extiende a otros ámbitos del desarrollo y de la vida. Lohman (1997) afirma que el conocimiento de la inteligencia y los tests, que han servido en otras épocas para romper los privilegios jerárquicos de unos determinados estratos sociales o para ayudar a los individuos a desarrollarse y posibilitar el cambio de estatus, ahora paradójicamente, se han convertido en guardabarreras (*gatekeepers*) artificiales en el contexto de esta sociedad meritocrática y selectiva.

Sustrato neurobiológico y nuevas tecnologías

Dejando de lado los primeros escarceos neuro-fisio-biológicos del período inicial, la investigación sobre el sustrato neurobiológico de las dificultades de aprendizaje no ha cesado en el transcurso histórico. Su incidencia, de todas formas, no ha sido suficientemente relevante, manteniéndose al cobijo de las nuevas tecnologías y de los avances de la investigación médica con nuevas técnicas, el TAC cerebral, el microsco-

pio electrónico, la histología, la bioquímica y sobre todo la biología molecular, la neurometría, etc. En todo caso, la invetigación se mueve entre la complejidad funcional del sustrato orgánico y la inespecificidad comportamental de las supuestas patologías. Actualmente, se han incoporado nuevos avances tecnológicos para la exploración activa de los problemas de aprendizaje. Recientemente, Biggler y otros (1998) realizan una revisión de los avances en los últimos años desde la perspectiva de este otro acercamiento. Los estudios revisados incluyen investigaciones con tecnologías avanzadas de la neuroimagen (imagen por resonancia magnética) y con otras técnicas de imagen neurofisiológicas y metabólicas: potenciales evocados, potenciales asociados a eventos, EEG de análisis espectral, EEG de mapeo topográfico cerebral, tomografía por emisión de positrones y tomografía computerizada por emisión de fotones únicos. En su repaso se especifica que con algunas tecnologías se han identificado irregularidades e inconsistencias funcionales en sujetos con dificultades de aprendizaje, aunque no se ha demostrado ningún diagnóstico específico. Son tecnologías muy precisas para detectar ciertas condiciones de anormalidades neurológicas y, en combinación con otras técnicas de diagnóstico clínico, pueden llegar a ser una herramienta útil. Sin embargo, reconocen que las inconsistencias y problemática asociada con las *tipologías* y *etiquetados* de los trastornos imposibilita una detección diagnóstica clara. Asumen que hasta la fecha existe una notable ausencia de conclusiones diagnósticas y reconocen la gran frustración que ha supuesto la incorporación de estas nuevas tecnologías en materia de problemas de aprendizaje, no dejando de estar esperanzados por el reto de las mismas para la futura investigación.

Inteligencia y Dinamismo

La inteligencia y las aptitudes básicas, así como su concepto, constituyen habitualmente un punto de referencia ineludible en la evaluación de los problemas de aprendizaje. Antes hemos visto otras estrategias que buscaban, de una forma estática, el contraste entre *habilidades escolares* y *capacidades*. Actualmente se va produciendo un relativo descenso en la utilización de las estrategias evaluativas que exploran ese desajuste entre los dos elementos del binomio. El motivo es claro, ha variado la concepción de los constructos a medir, la forma de medirlos y se considera que existen otras variables mediadoras en la explicación del rendimiento. Las habilidades escolares no se pueden reducir a una o varias puntuaciones en las habituales áreas del lenguaje, lectoescritura y matemáticas. Se ha ampliado el espectro y su forma de medirlas (la *Batería Revisada de Tests de Rendimiento Psicoeducativo* de Woodcock-Johnson es una de las más conocidas; el WRAT-R —*Wide Range Achievement Test*—; el test *KTEA* de Kaufman de rendimiento educativo, el *Comprehensive Tests of Basic Skills*, etc.). Del otro lado del binomio, la inteligencia o sus factores básicos son contemplados de una forma más dinámica.

Centrándonos ahora en el segundo elemento, han ido apareciendo nuevas técnicas e instrumentos de evaluación de la inteligencia (por ejemplo, la *K-ABC* o la *K-BIT* de Kaufman) que paulatinamente van desplazando a los clásicos tests y que vienen acompañados de otras tantas concepciones teóricas de la inteligencia: la *Gf-Gc theory*

—factor fluido y cristalizado— de las capacidades cognitivas humanas de J. Horn; la *Teoría Triárquica* de R.J. Sternberg o la consecuente *Teoría Instruccional* de Sternberg y Davidson; la teoría de la adquisición de *habilidades cognitivas* de P. Ackerman; la teoría de la *Modificabilidad Estructural Cognitiva* y la evaluación del *Potencial de Aprendizaje* de Feuerstein; la teoría de las *Inteligencias Múltiples* de Gardner, etc. Es evidente que la exploración de los problemas de aprendizaje no puede deslindarse de la concepción que se tenga de la inteligencia o del proceso de adquisición de habilidades y que, por otra parte, al profesional se le exige que gestione y promueva el desarrollo o la práctica de esas habilidades para conseguir sujetos más inteligentes.

En los Estados Unidos y en los escenarios educativos, sobre todo, ha cobrado singular popularidad la teoría de las *Inteligencias Múltiples* de Gardner (Gardner & Hatch, 1989) que considera siete inteligencias: lógica-matemática, lingüística, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal. Probablemente, haya conseguido esta aprobación por el desarrollo de herramientas de valoración encaminadas hacia una evaluación auténtica (*authentic assessment*) en donde se utilizan los portfolios, proyectos, tareas creativas, etc. y también porque el educador puede jugar un papel relevante en la evaluación. No podemos descender mucho más en estas teorías, aunque resaltamos que en la mayoría se busca no tanto una ponderación cuantitativa sino una evaluación más centrada en las estrategias de aprendizaje, cognitivas y en la intervención, destacando el papel del profesor como mediador y ayuda (*scaffolding*) en el proceso de aprendizaje y tomando en consideración el contexto, tanto interno como externo.

En nuestro país, alguna editorial especializada está realizando una importante tarea divulgativa de algunos de estos acercamientos, de trabajos de investigación, etc. a la vez que se empiezan a adaptar o a construir diferentes instrumentos evaluativos relacionados con estrategias de aprendizaje, habilidades cognitivas, metacognitivas, potencial de aprendizaje, etc. En la práctica psicoeducativa su introducción es mucho más lenta, por cuanto que implica en muchos casos el entrenamiento del profesional en estas técnicas. Destacamos el esfuerzo divulgativo que se ha hecho de la teoría de Feuerstein, aunque su utilización ha sido más bien escasa debido principalmente a limitaciones concomitantes con el programa: económicas, formación específica, trabajo adicional al currículum, etc. Seguramente, contribuye en este empuje hacia estrategias evaluativas metacognitivas algunas indicaciones legislativas derivadas de la aplicación de la LOGSE en dónde se menciona la necesidad de fomentar el desarrollo de habilidades y estrategias de planificación (*aprender a aprender*) y la regulación y control de los procesos de aprendizaje.

Indagar en lo externo

Frente a las estrategias anteriores encontramos fundamentalmente el modelo de *análisis de tareas* centrado más en las características de éstas que en las de los aprendices, es decir, en la observación sistemática de la conducta que se pretende modificar y en las relaciones de esa conducta dentro de su propio contexto. La *intervención* consistirá en el «entrenamiento y práctica» de la conducta que se desea establecer, ofrecien-

do los suficientes refuerzos o manipulaciones experimentales para que esto ocurra. Se evita cualquier etiquetado de los sujetos dentro de la categoría de «dificultades de aprendizaje»o de cualquier otra y se fomenta el desarrollo del proceso de intervención dentro de la clase ordinaria o en los escenarios donde ocurre la conducta. La metodología evaluativa desarrollada por esta perspectiva son los diseños experimentales con sujeto único (N=1).

Probablemente la inclusión en este enfoque de la contemplación de otras variables mediadoras y motivacionales ha derivado en la *Evaluación Basada en el Currículum* (EBC). Gredler (1997) afirma que la actual discusión sobre la EBC es en realidad un mero restablecimiento de la anterior aproximación del análisis de tareas. Es otra forma de testaje, que substituye al testaje estandarizado tradicional, pero que insiste ahora en las normas del distrito escolar, de la escuela en particular y de la unidad-clase, enfatizando en la evaluación las actividades basadas únicamente en los materiales de los curricula locales de las clases. Sería en su opinión más importante centrarse en las *estrategias*, por ejemplo, que utilizan los niños para aprender a leer.

Efectivamente, la *evaluación basada en el currículum* supone una exploración evaluativa del rendimiento en dominios y tareas escolares discretas para buscar la correspondencia con las demandas del currículum. Se asume que el déficit no es inherente al estudiante, por ello interesa más determinar la discrepancia entre el rendimiento de un sujeto comparada con su grupo de iguales, que la discrepancia entre rendimiento y las capacidades. El establecimiento de niveles de desajuste entre los dos elementos de cotejo puede proporcionar la base para una modificación de objetivos o de métodos educativos. El análisis se fundamenta, pues, en una evaluación fiable y válida de las ejecuciones escolares, es decir, del rendimiento de los estudiantes en tareas concretas de áreas específicas de su currículum con el objeto de comparar cada uno de los sujetos con el rendimiento obtenido en otras mediciones previas o con el de sus compañeros. Para Meltzer y Reid (1994), son tres los principales objetivos de la evaluación: la calidad del currículum, la calidad de los métodos de enseñanza y el rendimiento académico de los alumnos en relación a su grupo de iguales. Sugieren también una conjunción de estos métodos de evaluación con otras aproximaciones constructivistas, cuya evaluación dinámica e interactiva se centra más en procesos, con el fin de enriquecer la evaluación y conseguir una visión más completa de las posibilidades de los sujetos.

Armonía interno/externo

No podemos más que asumir que la clasificación o inclusión de algunas teorías en uno u otro apartado puede dar lugar a una distorsión de los conceptos básicos que en ellas se sustenta. Así, considérese que alguna teoría ya mencionada (Feuerstein, Gardner...) también cabe en este epígrafe, aunque hemos preferido realizar esta clasificación por considerar, a nuestro entender, que inclinan más la balanza sobre el otro extremo. En este apartado queremos destacar las corrientes de opinión que buscan, tanto a nivel explicativo como exploratorio, un dinamismo interactuante entre lo interno y lo externo.

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores vendrá a través de mediación del profesor o grupo social y del proceso de combinación de habilidades automatizadas para construir otras estructuras más complejas. Esto significa la búsqueda de una armonía o conveniente proporción y correspondencia entre los procesos externos e internos. Muchos educadores se manejan a gusto dentro de este gran paradigma ya que implica una innovación en sus metodologías, una reflexión sobre su tarea, una participación compartida con los alumnos, un intercambio de experiencias, un diálogo acerca de los aprendizajes, una contextualización, un *authentic assessment*, etc., en definitiva, un mayor reconocimiento, autonomía y desarrollo de su propia tarea profesional. Sin embargo, dentro de este marco caben múltiples matices y teorías según se enfatice la efectividad de ciertas variables del proceso instructivo, de la motivación, de la estructuración y organización de los ambientes de aprendizaje, etc. Asimismo, muchos dicen hablar de lo mismo cuando los matices defendidos implican posiciones opuestas, incluso dentro del mismo paradigma. Y otros, como también ocurre con otros planteamientos teóricos, promueven puerilmente actitudes de falta de respeto hacia otras alternativas. Entendemos que lo importante es la búsqueda de esa *armonía* del epígrafe evitando, por ejemplo, que prime más la buena gestión de la clase que el estudio detallado del desarrollo de las habilidades en los niños. Como ilustración de la cantidad de matices que pueden caber en este subapartado, citamos sin ninguna exhaustividad algunos autores en el ámbito de las dificultades de aprendizaje.

J. S. Bartoli (1989) defiende una aproximación interdisciplinaria, colaborativa y *ecológica* del diagnóstico y de la intervención en las dificultades de aprendizaje, teniendo en cuenta las aportaciones de la psicología, neuropsicología, sociolingüística, psiquiatría, medicina, psicología ecológica, etc., para evitar la fragmentación de contenidos y contextos, la separación de profesionales y el reduccionismo en diagnóstico e intervención. Abunda en la corriente de opinión que defiende la consideración necesaria de las variables internas y externas del sujeto, con el fin de llegar a una comprensión global y objetiva de sus dificultades de aprendizaje.

La aportación de Coles (1987) en esta área puede representar la corriente denominada *alternativa interaccionista*. Su planteamiento parte de una dura crítica a la teoría del déficit neurológico, que parece estar más preocupada por la explicación científica de los problemas de aprendizaje que por el establecimiento de una instrucción reeducativa. Los problemas de aprendizaje y neurológicos forman parte de la totalidad de interacciones que se desarrollan dentro de una estructura sistémica económica, social y cultural. Consecuentemente, la prevención —sobre todo— y la reeducación desde la perspectiva interaccionista requiere cambios generales en los sistemas y ambientes de aprendizaje y/o en los ambientes de los mismos individuos, enfatizando los factores sociales, económicos, políticos y culturales (Adelman, 1989).

Las psicología cognitiva, el *constructivismo* y demás teorías actuales sobre el aprendizaje han impactado significativamente en el mundo educativo y su presencia se detecta explícitamente en los textos y legislación correspondiente de las reformas educativas de más de un país. Consecuentemente, estos planteamientos también han transcendido al área de la intervención psicopedagógica en sujetos con problemas escolares. Bajo este paraguas se sitúan una variedad de procedimientos de evaluación

y de estrategias instructivas que recuerdan los procedimientos clínicos de Piaget. Lo importante es que la evaluación sea significativa, que profundice en la significatividad psicológica, cognitiva, motivacional, etc. de los aprendizajes y de sus procesos, diferenciando, a través de la dinámica evaluadora y de sus interacciones, entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender solo y lo que es capaz de aprender con ayuda. La evaluación va dirigida al proceso de enseñanza más que a una clasificación y adscripción a programas de apoyo.

Meltzer y Reid (1994) presentaron como *nuevas direcciones* en la evaluación de sujetos con necesidades educativas especiales, las estrategias evaluativas enmarcadas en la perspectiva constructivista. En general, estos autores entienden que tales desarrollos implican un cambio en el sentido siguiente:

1) La evaluación es holística, dinámica. Los métodos incorporan, entre otras cuestiones, una aproximación al diagnóstico de la enseñanza, enfatizan la evaluación de los procesos de percepción, pensamiento, resolución de problemas y de aprendizaje y definen las condiciones para un aprendizaje efectivo y significativo.
2) La evaluación es multidimensional: se contempla las interacciones entre cognición, motivación, autoconcepto y aprendizaje. El aprendizaje auto-regulado, las atribuciones, el desamparo aprendido, la autopercepción, etc. son ámbitos a valorar.
3) La evaluación se dirige hacia los procesos metacognitivos y al aprendizaje estratégico: se contempla el repertorio de estrategias para el desarrollo de tareas específicas, enfatizando las interacciones entre cognición, motivación y autoconciencia como procesos que capacitan al estudiante para progresar activamente en el aprendizaje.
4) La evaluación contempla las complejas interacciones entre el desarrollo y el currículum: «El rendimiento del alumno debe ser constantemente reevaluado de forma que la eficiencia del aprendizaje pueda incrementarse en relación a las sucesivas interacciones entre su nivel de desarrollo y las demandas instruccionales».

Sin embargo, muchas de las estrategias evaluativas evocan nuevos problemas: la practicabilidad, la eficacia de los costos, la rendición de cuentas (*accountability*), la fiabilidad y la validez (Meltzer y Reid, 1994).

Algunas investigaciones científicas con sujetos con *problemas de aprendizaje* relativizan los efectos de estas estrategias constructivistas. Por citar alguna área, por ejemplo la lectoescritura, Graham y Harris (1994) comprobaron que la única diferencia entre los estudiantes que desarrollaron un programa global de enseñanza lectoescritora desde los planteamientos de conjunto de este paradigma y los estudiantes con otros programas más orientados a las habilidades clásicas de la escritura y de la lectura, se encontraba en las actitudes y percepción que tenían los primeros respecto a su propio proceso lectoescritor. El punto de vista de los primeros está basado en el significado de la escritura mientras que los segundos contemplan la escritura desde la perspectiva

347

de las habilidades y realizaciones. También se ha comentado que la falta de claridad de los efectos de estos planteamientos está relacionada con el posible impacto o influencia que ejerce sobre los resultados las habilidades del profesor, la autopercepción positiva que tienen éstos sobre sus habilidades o el mayor tiempo que utilizan para la lectura y la escritura. Existe también una considerable literatura que indica que muchos niños con problemas de aprendizaje presentan limitaciones consistentes a la hora de autorregular o de manejar cognitivamente el desarrollo de sus propias habilidades escribanas, no adquieren una variedad de estrategias cognitivas y metacognitivas a menos que se les suministre una instrucción explícita y detallada. Por ello, son muchos los autores (Spiegel, 1992; Graham y Harris, 1994, etc.) que abogan por la búsqueda de diseños mixtos, de métodos de evaluación y de instrucción directos e indirectos con el fin de dar mayores oportunidades a los niños con problemas. Sin embargo, la principal aportación de este enfoque, reconocida por la mayoría, es valorar los efectos positivos de estos métodos en la creación de ambientes de aprendizaje, colaboración entre iguales, etc.

Otra teoría denominada la *nueva ciencia de la vida*, entiende —al igual que la anterior— que los fenómenos no pueden ser aislados para su estudio. La dinámica positivista, que cuantifica, estandariza o se manifiesta reduccionista, destruye la estructura compleja de los fenómenos y su energía, que forman parte de un contexto determinado y que son modelados en términos de una dinámica caótica. Grobecker (1998) recurre a esta nueva teoría, inspirada en los trabajos de Piaget, Dewey (y «de otros *pensadores similares progresistas*» —utilizando sus propias palabras—) para desarrollar un marco de trabajo útil para el profesional que estudia las diferencias en el aprendizaje. En el planteamiento epistemológico subyace también la biología, la teoría de la relatividad y de la física cuántica por cuanto se define «*el orden estructural del universo como jerárquico (construido sobre muchos niveles) y extensivo (expansión en cada nivel) y como un ser en un proceso en marcha de repliegue y despliegue desde una unidad global*». Se contemplan las diferencias en el aprendizaje desde una perspectiva dialéctica en donde el conocimiento es concebido como una acción dirigida por una necesidad intrínseca biológica y psicológica de adaptarse mejor al mundo circundante. La *evaluación alternativa* que propugna implica la observación exploratoria conductual y el juicio sobre la calidad de las abstracciones reflexivas, las reflexiones mentales autogeneradas del estudiante sobre su propia actividad, el significado que tiene para los niños el aprendizaje, las acciones que inventan para crear significados diferentes, por ejemplo, en la resolución de problemas o cuando comenten un error, etc. El control y la excesiva estructuración de la instrucción directa y la evaluación basada en el currículum son desechados. Al contrario, se deben adoptar estrategias flexibles de aproximación al aprendizaje. Como vemos, el planteamiento es semejante al anterior.

Resumiendo este apartado sobre enfoques teóricos, hemos visto que la exploración tradicional ha buscado a través de diversos procedimientos, identificar el nivel instruccional de cada sujeto, diagnosticar sus necesidades instruccionales, tomar decisiones en relación a la promoción o permanencia en un nivel, informar del progreso educativo a los padres y cumplir con determinadas orientaciones del sistema educativo. Podemos resumir que, actualmente y en cuanto a los desarrollos teóricos, existe un

paulatino descenso en la utilización de los enfoques centrados en la búsqueda del déficit instrumental interno. El único consenso claro lo vemos en este punto, en que *la exploración evaluativa tiene que centrarse sobre procesos y en el rendimiento académico.* No significa que la investigación sobre los aspectos internos haya descendido cuantitativamente sino que se relativizan los resultados en función de *criterios de desarrollo y de proceso.* Ya nadie asume un reduccionismo explicativo en base a criterios internos. Incluso los investigadores que pudieran situarse en estas perspectivas, buscan la participación de otros factores mediadores, como pudieran ser, el profesor, ambiente, iguales, etc. o recurriendo a teorías psicológicas sobre la inteligencia que contemplan el contexto, la mediación en los aprendizajes o la influencia de la práctica instrumental a partir de aprendizajes previos para conseguir alcanzar ciertos desarrollos. Las tendencias actuales se centran más en ambientes y procesos de aprendizaje, contextualizando la evaluación dentro del marco del currículum y de la intervención psicoeducativa, más que dentro del diagnóstico clásico clasificatorio. Coexiste asimismo otra forma de contemplar el diagnóstico relacionado con el proceso de aprendizaje, con el análisis de los errores, etc. No podemos dejar de pensar en el desarrollo psicológico. El hombre es algo psicológico que evoluciona. Este sería el reto de la evaluación: el acercamiento al proceso de desarrollo de habilidades dentro de un contexto determinado, a la búsqueda del cómo se funden unas con otras para conseguir nuevas estructuras inteligentes.

En cualquier caso, la investigación, los niños, la necesidad de solucionar problemas, sigue estando ahí. Esto ha llevado a continuar trabajando desde muchos puntos de vista. ¿Por qué ser reduccionistas? Creemos que actualmente podríamos hablar de una apertura metodológica hacia múltiples estrategias y escenarios de indagación. Lo relativamente importante es estar suficientemente abierto para aceptar la presencia y fundamento de otros planteamientos contrarios, siempre que el propio enfoque teórico lo permita. Un paradigma que explique algo de una forma contundente, precisa y exclusivista, no vale. En algo falla. No es posible. Esta premisa ya es una condición previa para una actitud de apertura y de aceptación de la diversidad.

En resumen, ¿qué ha pasado con la nuevas tendencias? No existen nuevas tendencias. Existe la aceptación de múltiples tipos de acercamientos a una verdad sumamente compleja, el individuo en desarrollo y en un contexto determinado. Existe un perfeccionamiento en las metodologías de análisis o de indagación, un desafío en relación al desarrollo de nuevas tecnologías, acompañado todo ello de un replanteamiento y autoconciencia de las deficiencias de los propios métodos de recogida de información y de análisis. Pero lo básico, está en la aceptación de esa realidad sumamente compleja.

EL PULSO DE LA ESCUELA

En más de un país se están produciendo cambios y reformas en la educación. Adicionalmente, existe la sensación de que los sistemas educativos clásicos no han hecho los suficientes esfuerzos para buscar un conocimiento más preciso de los desarrollos y habilidades de los niños que presentan problemas en el aprendizaje. Proba-

blemente las estrategias psicométricas de evaluación no han resuelto los problemas. El cambio fundamental en algunas reformas educativas radica en la aceptación de que los problemas particulares no afectan al psicopedagogo o al maestro sino a cada uno de los elementos del sistema. Tampoco son problemas sólo de los niños, son problemas de las escuelas pero que se manifiestan en los niños. Hay que adoptar otro tipo de estrategias, las responsabilidades son compartidas, desde la evaluación hasta la intervención. Los roles de cada uno de los elementos del sistema van cambiando. Se valora más la importancia del trabajo en equipo y colaborativo. Es necesario reducir la competencia entre los profesionales de un sistema y fomentar por el contrario la energía del grupo. Cuando la evaluación sobre la posible «eligibilidad» o identificación de sujetos para programas especiales se realiza por equipos y en base a una evaluación basada en la intervención o en los datos asociados con los resultados de intervenciones, se incrementa el índice de aciertos de tales decisiones (McNamara & Hollinger, 1997).

Indudablemente se pretende promover nuevos escenarios que ofrezcan otras ventajas, entre ellas, la participación colegiada en la toma de decisiones, de forma que unos aprendan de otros, se optimicen los recursos y se eviten los fallos en los procesos de decisión, o al menos, se discutan las consecuencias. Siguiendo con la tónica apuntada en el apartado anterior, *la escuela ha tomado el pulso* y prefiere centrar la evaluación en el control de sus propias estrategias organizativas, abundando sobre todo, y aceptada la diversidad, en la optimización de sus intervenciones más que en la clasificación. Quizá es que se esté buscando un mejor desarrollo de los recursos escolares, un mejor rendimiento del sistema educativo y se empiece a tener en cuenta las nuevas tendencias relacionadas con la gestión de la calidad total (TQM). Así, el marco de la evaluación de los niños con problemas escolares lo situamos en el *contexto de las reformas educativas*, y en la preponderancia del *análisis evaluativo de los programas o sistemas de intervención* para estos niños, es decir, en el cambio encaminado hacia una evaluación para la enseñanza.

En lo tocante al *contexto de las reformas educativas*, la evaluación individual de un sujeto no puede reducirse a cuestiones de indagación de sus componentes endógenos a través de pruebas psicométricas ni a cuestiones de precisión en el etiquetado diagnóstico. El diagnóstico por el contrario se centra en un contexto escolar, en un sujeto que transita por un currículum y en una intervención compartida que, en la mayoría de los casos, se desarrolla en el aula ordinaria. Prácticamente es el contexto que reza en la mayoría de reformas educativas: la integración, la educación inclusiva, la aceptación de la diversidad y las adaptaciones del currículum. Por no citar la proliferación de estudios, incluso en Europa (Pijl & Pijl, 1998), sobre las ventajas en rendimiento para los alumnos integrados y el cambio que conlleva en cuanto a organización escolar, preparación del profesorado, cambio de actitudes, etc. Así, la evaluación psicopedagógica no es un tema que compete a un sólo especialista, se enmarca en lo que S. Rodríguez (1995) llama desarrollo de una acción orientadora de calidad, con criterios centrados en la gestión de la calidad total de los programas de orientación: necesidades de los usuarios, estándares de calidad, colaboración entre profesionales, cooperación continua, evaluación y rendición de cuentas, etc.

En lo tocante al *énfasis en la intervención*, nos encontramos que, obviando el etiquetaje o la categorización psicológica de los trastornos, la escuela se encuentra con un hecho a evaluar que es determinar por qué área de contenidos hay que empezar a trabajar con un determinado sujeto, en qué nivel empezar, qué método adoptar, quién debe participar en la intervención, cómo determinar el éxito, etc. Estos y otros interrogantes son los que preocupan en la evaluación psicopedagógica que, por mor de este cambio hacia la intervención, se transforma en un proceso dinámico, cíclico, participativo, colaborativo, continuo, etc. Lo importante para el educador es evaluar la efectividad de los programas específicos de intervención y mejorarlos. Dochy y Moerkerke (1997) presentan un modelo que integra la *evaluación* y el *aprendizaje*, desarrollando la idea de que lo importante es buscar aproximaciones evaluativas alternativas, «auténticas», que se centren en el contexto del aprendizaje y que utilicen una variedad de métodos: test globales, diarios, *portfolios*, proyectos, estudio de casos, simulaciones, uso de multimedia, computadores, audio, vídeo, etc. todo ello sin desestimar otro tipo de instrumentos evaluativos derivados de la contribución de teorías de la inteligencia, psicométricas, etc. Afirman que la cultura evaluativa debe ser usada para transformar y desarrollar la instrucción y la educación.

A título indicativo de esta preocupación evaluativa por los efectos de la instrucción, traemos el trabajo de Gredler (1997) que presenta dos programas o métodos de enseñanza de la lectura —de diferente orientación— bastante utilizados en los Estados Unidos para niños con retraso en el aprendizaje o con un nivel bajo, junto con una recopilación de estudios realizados sobre su efectividad.

El primer programa es el «*Writing to Read Program*» de Martin y Friedbergd, que consta de tres partes suficientemente estructuradas: un programa informático interactivo y secuencializado, unos diarios de trabajo con actividades de refuerzo de los aprendizajes similares a las del programa informático y un programa de desarrollo de diferentes habilidades de lenguaje. La virtualidad del mismo radica, a nuestro entender, en dos principios: en cuanto al proceso, que el progreso del niño depende del control y verificación de sus propios registros y ritmo de aprendizaje y, desde un punto de vista teórico, que los niños empiezan antes a escribir que a leer.

El segundo programa, el«*Reading Recovery*» de Clay que parte de otras consideraciones relacionadas sobre todo con el ambiente instructivo, el componente afectivo y emocional del aprendiz, la conducta del profesor especialista y el proceso de aprendizaje. El programa se basa en los principios del constructivismo. Básicamente, se proporciona a los niños una tutorización individual, fuera de la clase, con un especialista entrenado que ocupa sus dos primeras semanas de trabajo estableciendo una atmósfera terapéutica apropiada, una relación estrecha con el niño y una evaluación muy cuidadosa de sus estrategias de aprendizaje. El estudio inicial consta de cinco medidas: identificación de letras, conceptos de escritura, lectura y vocabulario, escritura y tareas de dictado.

Lo primero que sorprende en su utilización es que no se considera necesaria una *evaluación psicopedagógica previa* para incluir a los alumnos en dichos programas. Más aún, según uno de los autores (Clay), ningún niño debería ser excluido sobre la base de su CI, su condición étnica, lingüística o su incapacidad para el aprendizaje. Por el

contrario, parece suficiente el *criterio de los profesores* sobre la falta de progreso de un niño en sus tareas escolares. Se insiste en que muchos niños con problemas rechazan cualquier tipo de actividad relacionada con el testaje de sus habilidades académicas, temen responder mal, cometer equivocaciones o recelan de los adultos con los que van a tener que trabajar. (Gredler, 1997).

En ambos casos y a pesar del diferente sustrato teórico de ambos programas, entendemos que desde el contexto del centro escolar y de sus educadores se establece de una forma colegiada la adopción de unos determinados programas instructivos que, según un criterio compartido, parecen más eficaces. ¿Qué papel le queda al «clásico evaluador psicopedagógico»? Seguramente, en vez de gastar el tiempo en *descripciones* iniciales psicológicas y/o clasificatorias —que no diagnósticas—, participar en esa toma de decisiones sobre criterios y estrategias instructivas a desarrollar y fomentar estudios evaluativos sobre los efectos de tales programas, contrastes diferenciales entre resultados en distintos tipos de usuarios, estudios de seguimiento, etc. con el objetivo de incrementar la mejora de tales sistemas. El trabajo comentado antes es una buena muestra de esta preocupación, resaltando la importancia de presentar y evaluar los efectos de los programas. En otros términos, el papel del especialista en psicopedagogía es, entre otras cuestiones, profundizar en el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura, en el desarrollo en la adquisición de habilidades y, en su caso, realizar un «diagnóstico», ahora sí, sobre el proceso de intervención o sobre los errores que se pueden ir cometiendo en este proceso de adquisición de habilidades. Como se apuntaba en otro lugar, (Alfaro, 1994), interviniendo en lo que queremos que se produzca, sobre los procesos en marcha y con una intención proactiva, no descriptiva en el sentido clásico.

Se asume, pues, una participación de la evaluación psicopedagógica unida al correcto desarrollo de sistemas de evaluación y en el propio proceso de intervención. Lo importante es buscar un ajuste constante entre el desarrollo de una habilidad y la consiguiente intervención encaminada a la consecución de un nuevo objetivo fácilmente alcanzable por el sujeto. Los procesos de evaluación se deberían referir sobre todo al diseño, monitorización y evaluación de las estrategias de intervención más que a tomar decisiones sobre etiquetaje y/o adscripción de alumnos. La escuela va imponiendo un mayor énfasis evaluativo en los procesos y variables instruccionales.

EN BUSCA DE ALTERNATIVAS EN LA EVALUACIÓN

En cada uno de los apartados anteriores hemos ido apuntando algunas estrategias y tendencias en la evaluación junto con sus consideraciones teóricas. En este, queremos centrarnos en cuatro puntos o *palabras-clave* sobre las que basculan las nuevas tendencias en evaluación. Sin embargo, como señala Herman (1997) en su apartado «*Evaluación alternativa: Una rosa para muchos nombres*», bajo la denominación de nuevas tendencias cabe una amplia serie de términos, estrategias y metodologías (*alternative assessment, authentic assessment, performance assessment, portfolio*, etc.) que se contraponen a los tests convencionales de respuesta múltiple. El denominador común es que se requiere a «los estudiantes para *generar* más que para *escoger* respuestas». En otras

palabras, se pretende buscar formas de evaluación que contemplen, además de estándares, un conocimiento sobre las habilidades que los estudiantes van a necesitar para ser ciudadanos productivos y con éxito (habilidades para acceder a la información, para resolver problemas y para comunicarse). En cierto modo, Herman insiste en la idea de asociar la evaluación al aprendizaje y a la cognición, con lo que se incorporan estrategias que suponen un análisis sobre cómo los estudiantes planifican, organizan y ejecutan las tareas, sus disposiciones y habilidades metacognitvas, etc.

En cualquier caso, al presentar estos cuatro *descriptores* o *palabras-clave* queremos hacer notar que no pretendemos realizar ninguna clasificación sobre evaluación, entre otras cosas, porque unos incluyen a otros, o simplemente, porque unos hacen referencia a metodologías más amplias, otros son estrategias, etc. Sencillamente, son cuatro descriptores, que aparecen siempre en la comunicación científica relacionada con nuevas tendencias o con alternativas en la evaluación, sobre los que queremos realizar alguna reflexión.

Rendimiento académico

El criterio de *rendimiento discrepante*, la discrepancia entre el nivel esperado y el rendimiento real, ha sido una de las variables más recurridas y consensuadas cuando se habla de identificar a los sujetos con dificultades de aprendizaje. Para determinar esta discrepancia se ha recurrido —en el contexto norteamericano— a una evaluación a través *de pruebas estandarizadas de rendimiento académico* y/o a lo que, en otro apartado, hemos denominado *evaluación basada en el curriculum*. La diferencia entre ambas aproximaciones radica en el mayor o menor acercamiento al curriculum particular de una clase, con una mayor ventaja, como se ha indicado antes, por parte de la segunda. La discrepancia entre el rendimiento y las aptitudes no la consideramos ahora ya que fue comentado en otro lugar.

En el mencionado contexto sociocultural, el recurso de los tests estandarizados de rendimiento es importante en muchos ámbitos: para la identificación y adscripción de sujetos a servicios o programas específicos, para la verificación de la consecución de ciertos estándares, certificados de acreditación, etc. Sin embargo, existe una rica literatura sobre las limitaciones de tales pruebas, sus sesgos, falta de conexión con el constructo que mide el test, riesgos por su mala utilización, particularmente, cuando se aplican a minorías o a niños con problemas de aprendizaje, sin entrar en otra serie de disquisiciones relacionadas con el propio enfoque teórico subyacente, que indirectamente puede estar buscando con estos tests la evaluación sesgada de la calidad del sistema educativo. En cualquier caso, existe una necesidad y preocupación por parte de la sociedad (asociaciones profesionales, calidad del sistema educativo, acreditación, etc.) de homogeneizar y de validar un rendimiento, objetivamente medible, de las instituciones educativas.

La paradoja la encuentran los profesionales de la enseñanza cuando tienen que lidiar entre las necesidades instructivas de los niños y los requerimentos estandarizados del sistema. La pregunta subyacente de este trabajo sigue en pie: ¿pueden considerarse los tests estandarizados o la evaluación basada en el currículum como nuevas

alternativas o estrategias de evaluación, o simplemente responden a otros criterios ajenos a las necesidades de los afectados? En todo caso, la investigación y la publicación de este tipo de tests no cesa. En muchas revistas *científicas* se intercalan anuncios y colecciones específicas bajo la denominación de recursos evaluativos, servicios educativos, materiales psicopedagógicos, tests estandarizados de habilidades escolares, etc. que ofrecen instrumentos integrados de evaluación, intervención y guías para padres. A veces estos instrumentos se anuncian como cuestionarios con más de un centenar de ítems para evaluar diferentes área del rendimiento (matemáticas, lectura, escritura, pensamiento...) y ofrecen guías comprensivas para el desarrollo y elaboración de programas educativos individualizados (PEI's) y guías con compendios de estrategias que los padres pueden implementar en sus casas.

En época reciente, la revista *Interchange* presenta el trabajo de Meaghan y Casas (1995), con sus correspondientes réplicas al mismo, en el que se debate sobre la utilización tan generalizada en los Estados Unidos y, en menor medida, en Canadá de los tests estandarizados de rendimiento y del testaje de estándares. Éstos autores realizan un encendido ataque contra su implantación, recogiendo suficientes argumentos, opiniones, investigaciones, etc., que demuestran que su utilización, lejos de ser una panacea, está cargada de peligros y de efectos adversos que debieran considerar las agencias educativas, administradores escolares y políticos. Su trabajo concluye con unas sugerencias para eliminar los «pésimos abusos y malos usos» de este tipo de tests de rendimiento, que trasladamos:

1) La extrema precaución que se debe tener en cómo son utilizados los resultados, y la conciencia que deberían tener padres, profesores, administradores escolares, etc. sobre las serias limitaciones de estos tests, particularmente como herramienta de diagnóstico e instrumento de reforma educativa.
2) Asegurarse de que los tests desarrollados comercialmente o por agencias educativas sean correctos y válidos, y que deberían ser controlados por agencias independientes que regulasen su proceso de estandarización.
3) Contemplar nuevas formas de evaluación, dando más importancia a la comprensión del continuo instructivo del alumno y de su rendimiento, particularmente en lectura.
4) Tener presente los errores de medida, etc. de estos tests, de tal forma que a ningún estudiante le fuera denegada una educación adecuada sobre la base de tales tests.
5) Los serios problemas que presentan con estos tests los estudiantes con necesidades educativas especiales, debido al factor tiempo y dónde no valen soluciones simplistas de darles más tiempo para su realización..., y
6) No sólo considerar la validez de las puntuaciones de los tests, sino tener en consideración las consecuencias de su utilización. El exagerado énfasis en USA de estos tests han disparado una serie de actividades perversas, encaminadas a preparar y adiestrar a los estudiantes en su uso, con la consiguiente contaminación que ello supone en cuanto a los resultados y a las puntuaciones obtenidas. No hay que dejar de mencionar tampoco la pequeña industria que los acompaña.

En cualquier caso, esta discusión responde a las exigencias del sistema norteamericano (*Goals 2000: Educate America Act*) que requiere que las puntuaciones de las evaluaciones sean válidas, fiables y consistentes con estándares rigurosos de evaluación. Paralelamente empiezan a aparecer informes sobre los riesgos y problemas de fiabilidad que presentan muchas de las evaluaciones que se realizan actualmente. A ello se le une otra rica literatura sobre algunos errores habituales en los métodos de medición que pueden ser evitados con la aplicación, por ejemplo, de la teoría de la generalizabilidad a las actuales mediciones del rendimiento (Cronbach y otros, 1997; Herman, 1997).

Por otra parte, también es importante resaltar el papel de otros diseños en marcados en la Teoría de Respuesta al Item (IRT) y en los Tests de Referencia Criterial (TRC) y las nuevas direcciones que se van apuntando desde estos dos marcos de trabajo (Hambleton & Sireci, 1997). La virtualidad de estas mediciones radica en que pueden moverse en diferentes escenarios: evaluación de estándares de dominio, consecución y adecuación a objetivos de aprendizaje o evaluación del nivel de competencias desarrolladas por diferentes programas, detectar desviaciones y deficiencias en los sujetos y, adicionalmente, como medidas referidas a la norma. Efectivamente, son tests cuya diferencia fundamental con la evaluación normativa está en que pueden ser interpretados de acuerdo a criterios absolutos de calidad. Los tests normativos (TRN) presentan los resultados como desviaciones de los sujetos en un contenido especificado. La evaluación criterial, al contrario, más que comparar la ejecución del estudiante con la norma del grupo, mide el desarrollo del estudiante en una habilidad particular, evalúan la consecución de objetivos específicos de apendizaje (Herman, 1997, Hambleton & Sireci, 1997). Estos tests, al estar diseñados desde el ámbito pedagógico para la evaluación pedagógica en el aula, pueden adoptar diversas formas de testaje, aunque rara vez son descritos como tests diagnósticos. En principio, se consideran destinados para definir las áreas de una materia de aprendizaje en la que los alumnos fallan según ciertos niveles criteriales, y normalmente no son contemplados como reveladores de causas subyacentes a esas dificultades. La pretensión de poder usarlos para diagnosticar se basa en la naturaleza misma del fallo del alumno. En cuanto al nivel de utilización de los TRC, en el contexto norteamericano algunos informes indican que es equiparable al de los TRN. En nuestro contexto obtuvo cierta notoriedad la experiencia aislada realizada por Rivas y colaboradores (1989) en el «Proyecto Valencia».

En la evaluación del rendimiento de los sujetos con problemas de aprendizaje se encuentran otras técnicas alternativas no estandarizadas de recogida de la información: observación, pruebas de ejecución, destrezas, entrevista, simulaciones, etc. Probablemente lo que unos llaman técnicas novedosas otros recuerdan que se trata de desempolvar viejos usos del magisterio controlados actualmente por una mayor fineza y precisión técnica y con un componente teórico más desarrollado. Y es que, como afirma Harsnisch (1994) con motivo de la presentación de un número monográfico sobre evaluación, se ha producido un cambio en el criterio de selección de instrumentos evaluativos. Se prefiere sobre todo que sean unos buenos modelos de acercamiento a la instrucción o a lo que los estudiantes deben hacer en clase. Destaca también los cambios que se están produciendo en la medición del rendimiento y en sus técnicas: observaciones por expertos en situaciones reales, análisis de las libretas de los alum-

355

nos donde reflejan sus experiencias, simulaciones por ordenador, respuestas cortas a preguntas sobre cómo planifican, analizan e interpretan sus trabajos, etc.

En nuestro contexto, la reforma educativa así como la mayoría de los desarrollos legislativos de nuestras comunidades autónomas, pretende impulsar una evaluación interactiva y dinámica del rendimiento. Se habla de establecer niveles de competencia curricular, de conocer el grado de consecución de ciertas tareas en diferentes áreas, de saber determinar qué aprendizajes puede un alumno realizar solo y/o con ayuda, de conocer las características de sus aprendizajes, cómo afronta las tareas, etc. Todo ello, valorado en los escenarios de los equipos psicopedagógicos, con la participación de profesores y demás profesionales. Parece que se pretende promover, además de un clima colaborativo en la evaluación, la incorporación de ciertas estrategias e instrumentos más contextualizados con el curriculum: cuestionarios, *checklist*, entrevistas, rendimiento en situaciones, análisis del rendimiento en tareas de tiempo ilimitado, proyectos, portfolios, observaciones, anecdotarios, etc.

Nuevas tecnologías

Los sistemas integrados de valoración diagnóstica-intervención y las nuevas tecnologías merecen unas líneas como elementos de evaluación por cuanto pueden suponer un reto en la investigación evaluativa. El papel de la inteligencia artificial puede resulta útil en la elaboración de programas de intervención y de evaluación. Existen sistemas expertos microcomputerizados en educación que básicamente combinan la información suministrada por el usuario y la que contiene el propio sistema experto. En otro lugar (Alfaro y Marí, 1992) mencionamos algunos de ellos relacionados con la elaboración de diagnósticos y de programas educativos individualizados. La incorporación de estas tecnologías en la evaluación diagnóstica es un camino inevitable a recorrer y con mayor motivo por el constante bombardeo de productos, cada vez más asequibles, de hardware y de software. Sin embargo, habrá que ser cautos con el sustrato teórico y psicológico de tales desarrollos tecnológicos. Las posibilidades pueden ser estupendas pero es preocupante que las ejecuciones y tareas que realiza un usuario dependa más de las limitaciones físicas y/o funcionales de los equipos y del ingenio de sus programadores que de unos principios psicológicos o de aprendizaje claros. Probablemente, ocurra algo semejante a lo expuesto antes en relación a las nuevas tecnologías neurofisiológicas, que el desarrollo tecnológico va por delante y a la espera de una clarificación diagnóstica seria o de una investigación básica inserta en los procesos y en la realización de tareas escolares. La finalidad no es usar correctamente o seguir los vericuetos de un dispositivo sino desarrollar otras habilidades escolares básicas, entre las que también se podría incluir la informática en ciertos niveles, y practicarlas de una forma razonablemente experta.

Portfolio

Es factible realizar la evaluación de los sujetos a partir de una carpeta-dossier (*portfolio*) en la que se incluyan una selección de las realizaciones, trabajos, proyectos y

opiniones de los sujetos en un área determinada y a lo largo de un período temporal establecido. En opinión de S.G. París (citado por Meltzer y Reid, 1994) el *portfolio* debería incluir tres áreas: las percepciones y motivaciones de los estudiantes, los procesos y estrategias que usan en las situaciones de aprendizaje y su rendimiento y ejecuciones. Esta estrategia evaluativa puede dar más pistas sobre el rendimiento real del sujeto en tareas contextualizadas en el curriculum además de servir de instrumento parar analizar su progreso. Sin embargo, el *portafolios* no puede considerarse sólo como un instrumento para la evaluación, es al mismo tiempo un elemento de trabajo y de reflexión incrustado en la propia instrucción donde se concretan y registran aspectos relevantes relacionados con la misma. Esta característica de inmediatez hace que el sistema de implantación, su finalidad y usos sean variados. Así, algunos pueden utilizarlo como apoyo en las entrevistas con los padres u otros profesionales, para promover las autoevaluación de los estudiantes, como elemento de adscripción a programas específicos, para registrar documentos que indiquen el avance (escritos, reflexiones, actitudes, objetivos, habilidades, anécdotas...), etc. Significa esto que el *portafolios* no es un fin en sí mismo sino un *registro* selectivo del rendimiento del alumno y de su progreso.

A pesar de ello, en algún estado (Oregón, California, Vermont, etc.) han intentado la elaboración de criterios comunes así como su utilización opcional para acreditación de competencias en escuelas superiores, etc.). Nos encontramos así con una aparente paradoja. El *portafolios*, por una parte, está concebido dentro de un paradigma de evaluación dinámica y holística, dependiente en gran medida del contexto donde se desarrolla la instrucción, de las interacciones entre alumno y profesor, o entre iguales, y en donde se refleja el establecimiento de pactos o unidades de análisis dentro de escenario determinado. Por otra parte, existe una necesidad de normalización, casi incompatible con la utilización del *portafolios*, pretendida por las agencias educativas de aquel país en cuanto a la homologación, certificación de competencias de los alumnos, registro de competencias para empleadores, estandarización, etc. El *portafolios* supone básicamente el acercamiento a una evaluación auténtica y una forma de substituir o completar los informes estandarizados clásicos por otros que reflejen mejor el progreso. Esa es la paradoja, el compromiso con el contexto curricular y el desarrollo de una evaluación auténtica frente a las exigencias del sistema educativo para que los centros de formación cumplan con ciertos estándares en determinados niveles educativos y se evite la subjetividad y falta de consenso derivados del *portafolio*.

Sin embargo, el contexto natural en el que se ha desarrollado el *portafolios* es dentro del paradigma del constructivismo. Pensemos por un momento el proceso interactivo que supone la clarificación con el alumno de los criterios que se pretende conseguir, empezando por establecer un vocabulario común y básico para el diálogo, el proceso de poder abrir un compromiso para el desarrollo de la autorreflexión o del pensamiento crítico, o el propio conocimiento del contenido y habilidades a alcanzar. Realmente, el pacto en sí puede suponer un cambio de actitud del estudiante ante sus aprendizajes, una autorregulación y reflexión sobre los mismos y su significado. El efecto en los aprendizajes no es por el *portfolio* o su sistema, sino por lo que conlleva de

pacto o de establecimiento de un programa aceptado. En este caso, sería mejor hablar del establecimiento de un «*programa-portfolio*». Así, el *portfolio* como indican Arter y otros (1995) ofrece las siguientes ventajas: a) da un conocimiento más amplio y en profundidad de lo que los estudiantes saben y pueden hacer; b) la evaluación está basada en mayor grado sobre un trabajo auténtico del alumno; c) proporciona un suplemento o alternativa a los cartillas-informes y a los tests estandarizados, y d) es el mejor camino para comunicar el progreso de los alumnos a los padres.

En cualquier caso, puede suponerse que bastante del éxito en la implantación del *portafolios* dependerá de la habilidad y buen hacer del profesor, de su gestión y conocimiento de las estrategias de aprendizaje y de su materia, de su empatía, etc. En nuestra opinión la importancia del *portafolios* radica en el hecho de generar, clarificar y conseguir un diálogo participativo con el maestro sobre el proceso y posibles logros del aprendizaje.

El *portafolios* también se ha introducido en otros ámbitos de la evaluación psicopedagógica, como es el desarrollo de la carrera. Así, se han elaborado guías con estándares o competencias y pautas-guía para la autorreflexión: autoconocimiento, planificación y exploración de carreras, roles de la vida, desarrollo educativo, etc. El reto es ofrecer a los estudiantes la oportunidad de conocer los principales elementos sobre los que pueden ser evaluados. (Lester y Perry, 1995).

Evaluación auténtica

Cuando se habla de alternativas a la evaluación del rendimiento no sólo encontramos el término portafolios, también existen otros instrumentos y sistemas complementarios para llegar a un conocimiento, más preciso, significativo y auténtico del rendimiento: observaciones de los profesores, checklist y guías para observar el desarrollo en diferentes ámbitos y dominios, sumarios e informes periódicos sobre tareas con guiones especificados, escalas Likert, proyectos, etc. En definitiva, se está hablando de lo que se ha llamado en el contexto construtivista el *authentic assessment*, es decir, una evaluación alejada de instrumentos artificiales que, por una parte, suponga una toma de decisiones basada sobre la comprensión completa, global, significativa y real de los procesos de aprendizaje y de su significado y, por otra, que represente una visión holística de su progreso, de la construcción de sus aprendizajes, de sus experiencias en el desarrollo de los mismos e incluso de las actividades e interacciones con el profesor u otros compañeros. La evaluación auténtica considera, pues, personas, familias, tareas y ambientes.

Asimismo, queremos indicar que el significado de este término es amplio y, consecuentemente, aunque este enfoque se asocia con la utilización del portafolios, existe una variedad de instrumentos alternativos para la evaluación. En principio, y a la luz del repaso de estudios realizado, vemos que caben diferentes instrumentos y concepciones diversas acerca del aprendizaje o de la inteligencia (Piaget, Gardner, etc.) pero con un elemento común: el punto de mira es global, multidimensional, y se dirige más al proceso de aprendizaje que a los resultados medibles con herramientas descontextualizadas.

358

Llega a nuestra manos algunos documentos y estrategias utilizados por la pequeña escuela pública «*Nueva Escuela del Bronx*» (Falk, 1994) y observamos en primer lugar una organización de las clases heterogénea, con diferentes edades, y estructurada para animar la colaboración entre el claustro, los estudiantes y las familias. El sistema de evaluación está dirigido hacia los procesos instructivos y supone un acopio de registros descriptivos del progreso de los alumnos con anotaciones del profesor y de los alumnos, muestras del trabajo de los alumnos en portfolios, autorrelatos, etc. Habría que destacar la perspectiva de un proceso colaborativo y activo en donde se pretende que cada alumno encuentre y de sentido a sus experiencias. El estudio del progreso del alumno es compartido y contrastado con los profesores, alumnos y familia desarrollándose diferentes estrategias para ello: informes del progreso, juicios descriptivos del niño, informe-cuestionarios para los profesores sobre diferentes áreas (social, comportamental, lenguaje, etc.), encuentros y reuniones con las familias y las personas que son significativas para el niño, se cuenta también con su presencia, cartas manuscritas periódicas de los profesores y del director a las familias, elaboración de revistas por parte de la asociación de padres, etc. Este documento-dossier acaba presentando lo que para nosotros es importante, el soporte bajo el que se sustenta el *authentic assessment*, que es la reorganización del staff del centro, su calendario, el establecimiento de espacios curriculares para estructurar el tiempo para generar la comunicación y la evaluación, el diálogo entre el profesorado, el enfoque colaborativo y el impacto en las familias del propio estilo evaluativo.

Este planteamiento alternativo de la evaluación involucra a todos los elementos del sistema escolar y supone un replanteamiento del rol clásico y funciones de los profesores y psicopedagogos, además de una voluntad decidida por parte de la comunidad escolar donde se encuentra la escuela y de una determinada filosofía de la educación. La complejidad de esta estrategias hace difícil que esta experiencias sean masivas.

CUANTIFICACIÓN Y SONDEOS SOBRE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

Desde una perspectiva cuantitativa, una estrategia para valorar las tendencias en la evaluación psicopedagógica ha sido realizar *estudios bibliométricos sobre la producción científica*. Esta tarea puede suponer varios años de investigación y su utilidad puede no compensar el esfuerzo realizado. Alfaro y Pérez-Boullosa (1985 y 1986) promovieron una serie de estudios bibliométricos encaminados a explorar las tendencias en orientación y en dificultades de aprendizaje para el quinquenio 1980-85 a partir del *ERIC-CIJE* y del *Social Sciences Citation Index* (Megias, 1986, Chilet, 1985, etc.). Ya entonces las tendencias en las producciones científicas internacionales relacionadas con estas materias iniciaban una apertura hacia nuevos cambios en la investigación sin dejar en absoluto las temáticas clásicas relacionadas con los correlatos orgánicos y/o neurobiológicos de la conducta. Podríamos resumir que en la literatura científica convivían diversos paradigmas: psiconeurológico, conductual, instruccional, clínico, psicométrico, cognitivo, etc. Se detectaba asimismo la presencia de estudios relacionados con variables pedagógicas (interacciones, profesores, programas, actitudes...), eco-

lógicas y sociales. Lógicamente, los procedimientos de evaluación utilizados se relacionaban con los utilizados por los propios paradigmas.

Desde entonces y esporádicamente han ido apareciendo en nuestro país estudios semejantes, también cuantitativos, que presentan distintos análisis sobre la producción científica psicopedagógica en diferentes contextos: tesis doctorales, revistas especializadas, congresos, actas, etc. Un estudio cuantitativo sobre estos informes o sobre otras publicaciones periódicas, que no deseamos ahora, probablemente documentaría la valoración cualitativa que estamos realizando en este artículo.

Otra forma de acercamiento al tema es preguntar directamente a los investigadores sobre sus herramientas de exploración. Caballero y otros (1995) realizaron un *sondeo* por encuesta entre profesores universitarios —teóricamente encargados de la formación de psicopedagogos— sobre los instrumentos diagnósticos más utilizados en sus investigaciones. Aceptando las considerables limitaciones técnicas de este sondeo, destacamos sin embargo, como indicios, la extensa utilización de instrumentos clásicos: cuestionarios, encuestas y entrevistas (60%) y de tests psicométricos (52%) frente a otras estrategias evaluativas más cualitativas o sistemas de evaluación alternativos, cuya utilización en ningún caso alcanzó el 7%. A ello, se le puede añadir que la *evaluación de sujetos* (80%) es el ámbito de diagnóstico más ampliamente estudiado. Si se pudieran extraer consecuencias de este sondeo diríamos que aún queda un largo camino por recorrer hacia una evaluación psicopedagógica integrada en el curriculum.

Si nuestra percepción es adecuada, nos atrevemos a concluir que, en problemas de aprendizaje, continúan conviviendo los mismos paradigmas de trabajo que antes, si bien hay una mayor presencia en la investigación, que no en la práctica, de estudios sobre desarrollos cognitivos y metacognitivos, aplicaciones de nuevas tecnologías y, de una manera muy tímida, algún trabajo reflexivo que enmarca la intervención en contextos más amplios relacionados con el funcionamiento organizativo del propio sistema educativo. Desde un punto de vista crítico, echamos en falta en nuestro contexto estudios evaluativos sobre la consistencia de los procesos de intervención psicoeducativa y sobre los mismos procesos de aprendizaje.

¿ESTÁ CAMBIANDO EL ROL Y LOS MÉTODOS DE EVALUACIÓN DEL PSICOPEDAGOGO?

El hecho de que se vaya estableciendo en el sistema educativo una cierta cultura participativa, colaborativa, una mayor atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, un replanteamiento de funciones, roles, etc. es consecuencia de la influencia de un conjunto global de factores sociales y de cambios en la estructura del propio sistema educativo. El psicopedagogo tiene que ir acomodándose y resituarse dentro del sistema. Algunas de sus funciones quedan vagamente definidas por el legislador y otras van a depender de las actitudes personales, de los escenarios escolares particulares y del desarrollo paulatino de las reformas educativas. Tradicionalmente, cuando se presentan problemas en los aprendizajes escolares se recurría a este profesional para buscar una evaluación estandarizada y/o una guía para una ayuda

complementaria. Actualmente, como se ha visto antes, se empieza a hablar de otro tipo de evaluación más relacionada con el curriculum y con la instrucción. Sin embargo, ¿es cierto que se empieza a producir este cambio en la práctica profesional y en las actitudes? Algunos estudios realizados a principios de esta década pueden revelarnos algo sobre el estado de la cuestión.

A principio de los 90 se realizaron algunas encuestas entre profesionales sobre los sistemas y procedimientos de evaluación diagnóstica que utilizaban. Un buen ejemplo de estas consideraciones lo encontramos en el trabajo de Ross (1995). A través de una investigación de encuesta con una muestra representativa y seleccionada a partir de un directorio oficial norteamericano de 13.921 psicólogos escolares pretende obtener, entre otras cuestiones, información sobre: *a)* los procedimientos que son recomendados en sus distritos (settings) para la identificación de las discrepancias entre el rendimiento y aptitudes, *b)* los procedimientos que habitualmente utilizan y *c)* las dificultades que encuentran para seguir las recomendaciones de las agencias educativas.

Antes de nada, resaltar dos cuestiones previas: que casi la mitad de la muestra utiliza más del 40% de su tiempo en actividades relacionadas con la planificación, evaluación e identificación de sujetos con problemas de aprendizaje, y que el criterio de discrepancia entre rendimiento y aptitud tiene una considerable importancia en la evaluación.

En lo tocante al seguimiento de las procedimientos recomendados *(a)* por las autoridades educativas, el 85,9% afirma que toman en consideración las orientaciones de las agencias que especifican criterios cuantitativos. Entre estos, los procedimientos más habituales *(b)* para detectar las discrepancias se reparten como sigue: juicios clínicos (39.8%), diferencia entre puntuaciones estándar actuales en habilidad y tests de rendimiento (71.1%), modelo de regresión (29.7%), desviación en la formula de expectativa en relación al nivel esperado basado en el CI o en la EM (28.9%), desviación del actual grado o nivel del edad (22.9%), porcentaje de retraso en el funcionamiento por debajo de un cierto porcentaje comparado con sus iguales (6.4%) y en el apartado «otros» (9.6%) apuntan generalmente otros criterios como los relacionados con los de exclusión u otras alternativas a los tests estandarizados de rendimiento. Menos de un 3% utiliza la casilla reservada para métodos alternativos a los cuantitativos.

Por estos datos, vemos que existe un énfasis en las comparaciones basadas en puntuaciones estándar sin dejar de lado el criterio de los juicios clínicos de estos profesionales. Las prescripciones y guías evaluativas de las agencias educativas y las decisiones políticas han jugado un papel determinante para la adopción de estas estrategias evaluativas, así como las asociaciones profesionales què han pretendido pactar y establecer criterios para la definición de las dificultades de aprendizaje. En la actualidad, parece que ha decaído esa preocupación por la definición de criterios estándares.

Bahr (1996) realiza otro interesante sondeo por encuesta acerca de la congruencia entre la conducta de los psicólogos escolares y sus actitudes hacia la reforma educativa en USA. El trabajo, responde a la pregunta de este apartado aunque también en otro contexto cultural. Por un lado, informa sobre la cantidad de tiempo empleado, «actual» y «deseado», en 10 tipos de actividades relacionadas con su tarea. Nos parece

ilustrativo citarlas aquí, junto con el tiempo «actual» empleado, por el consenso que supone esta categorización y por la descripción de su propia actividad: evaluación cognitiva (24.59), evaluación socioemocional (8.02), evaluación basada en el currículum (2.00), observación de clases (6.07), redacción de informes escritos (15.24), intervención/consulta individual con otros educadores o padres (9.40), intervención/consulta grupal (equipos de intervención...) (6.51), asesoramiento individual —*counseling*— (11.79), reuniones relacionadas con comités de planificación de programas educativos individualizados (10.91) y otros.

En general, los psicólogos escolares emplean bastante tiempo en la *evaluación cognitiva*, en la *redacción de informes escritos* y en el *counseling*. Las actividades asociadas a nuevas estrategias evaluativas ocupan un menor espacio de tiempo. Consecuentemente, la variable *evaluación cognitiva (ec)* es la única que presenta diferencias significativas al separar dos grupos de profesionales: los que realizan más de 101 adscripciones (*referrals*) por año (36.13 en «*ec*») de los que realizan menos de 25 asignaciones por año (17.03 en «*ec*») que, aunque dedican mayor tiempo al *counseling* que los anteriores, no destacan tampoco por su mayor dedicación a «*actividades de consulta con profesores o con equipos de intervención*». Parece que tampoco tienen suficiente tiempo para estas cosas. Por otra parte, los análisis de regresión efectuados indican que la categoría «evaluación basada en el curriculum» es el predictor más fuertemente relacionado con las actitudes positivas hacia la reforma.

Nos parece todavía de mayor interés la tercera parte del informe por cuanto que se llega a valorar ciertas actitudes de estos profesionales hacia la reforma a través de una escala, del tipo diferencial semántico, de 21 ítems agrupados en categorías distintas a las anteriores. En principio, hay que destacar que las respuestas en su conjunto indican que los psicólogos escolares *ni están a favor de un estilo de práctica evaluativa tradicional ni tampoco a favor de las nuevas estrategias o tendencias* relacionadas con la reforma educativa de su país, sobre todo y curiosamente, en lo que respecta a las áreas de *evaluación* y de *clasificación*. Su actitud en general parece ser neutra. Indicamos a título ilustrativo los ítems —enunciados de forma abreviada— por los que se puede diferenciar un mayor respaldo hacia *nuevas estrategias evaluativas*:

La evaluación encaminada al desarrollo de la intervención; a su diseño; a la evaluación y análisis de datos de las intervenciones; al seguimiento de las mismas; la importancia en la recogida de datos y establecimiento de líneas base; el mayor conocimiento sobre la instrucción, y sobre cuestiones de actividades de intervención y de entrenamiento hacia éstas.

Estos resultados vienen a corroborar la inquietud, expuesta antes, por asociar la evaluación a los procesos instructivos. Bahr, por el contrario, deja abierta la sugerencia de que el comportamiento en estos ítems puede estar asociado más bien con un grupo de habilidades en las que el psicólogo no se considera bien preparado que como una expansión de su rol profesional.

Más recientemente, Mercer y otros (1996) ofrecen un informe sobre los departamentos de educación de 51 estados en relación a, entre otras cosas, los procedimientos de identificación y de operacionalización utilizados. En su estudio comparan los datos de 1996 con otros publicados 1990 y realizados por ellos mismos al objeto de determi-

nar las tendencias actuales. Los procedimientos o criterios de evaluación han sido clasificados en las siguientes categorías: puntuaciones estándar (42% de los estados), desviaciones estándar (54%), fórmula de regresión (32%), WISC-III verbal v. rendimiento (2%), discrepancia del 40%-50% o más (4%); discrepancia grado-nivel (6%) y sin establecer ninguna operacionalización (32%). Todas las categorías se mantienen constantes a lo largo de los años de estudio comparados excepto la última que ha ascendido un 8% entre 1990 y 1996. Los autores observan que existe un importante consenso entre los estados sobre los criterios y procedimientos de identificación y emplazamiento de los niños con problemas, probablemente debido a las orientaciones, protocolos o guías emitidas por las autoridades educativas, aunque sin embargo la decisión final siempre está a cargo del equipo multidisciplinar. También existe un consenso entre los componentes incluidos en los criterios, de tal forma que más del 94% de los estados incluyen en sus criterios el análisis de procesos, del lenguaje, del rendimiento académico (lectura, escritura, ortografía y aritmética) y de otros componentes de exclusión. En cualquier caso, insistimos en que este estudio se ha realizado sobre los informes emitidos por los departamentos de educación de 51 estados en relación a los criterios que manejan sobre dificultades de aprendizaje.

Todos estos datos vienen a abundar en la preocupación existente en ese contexto por aunar y operacionalizar criterios de evaluación entre los diferentes estados. Así, la búsqueda de una operacionalización de dificultades ha llevado recientemente (1998) al NJCLD a publicar el acuerdo alcanzado por 9 asociaciones profesionales sobre el *proceso y pasos a seguir en la evaluación* de las dificultades de aprendizaje, tomando como guía del mismo los cinco concidos constructos sobre los que se basa la definición de dificultades de aprendizaje. Se establecen cuatro pasos en el proceso general de evaluación y en cada de ellos se especifica el propósito, las cuestiones-clave a plantearse en cada paso, el proceso a seguir por el equipo de evaluación, incluso los instrumentos y áreas a evaluar y las alternativas que se pueden adoptar en la toma de decisiones.

Por otra parte, si contemplamos los sondeos realizados en nuestro contexto, Sobrado y otros (1994 y 1995) han realizado estudios de encuesta a psicopedagogos sobre la valoración de su tarea orientadora. Se destaca que los principales factores relacionados con la actuación psicopedagógica son: la orientación de alumnos; el rol de asesor técnico, y el de apoyo al profesorado y equipos directivos de centros. Por otro lado, de un total de 15 cuestiones referentes a habilidades y competencias profesionales, éstos consideran de una manera más positiva: el diagnóstico de escolares con necesidades educativas especiales; la elaboración de diseños y programas de orientación y la capacidad de trabajo en equipo. No tenemos datos sobre la cantidad de tiempo empleado en cada una de ellas.

La pregunta del epígrafe sigue estando abierta. En nuestra opinión y a la luz de los trabajos recogidos, de la observación cualitativa de nuestro contexto profesional y de la literatura divulgativa al uso, no podemos afirmar que realmente se haya producido un cambio generalizado en las prácticas y actitudes evaluativas. Parece que existe una contenida resistencia a substituir los esquemas tradicionales de evaluación por otras alternativas centradas en los procesos instructivos. Entendemos que pueden existir

múltiples razones, de bote y voleo, sugerimos: la falta de una implicación auténtica del colectivo educativo en las nuevas reformas educativas, el temor a perder cierto estatus científico y profesional, la percepción de un caos metodológico, la falta de preparación o entrenamiento en técnicas y procesos instructivos, la dispersión teórica en los avances de la investigación, etc.

Por otra parte, el profesional puede encontrarse con el dilema de realizar una evaluación adecuada que responda a criterios estables comunmente aceptados por la comunidad científica, política o social imperante o, por el contrario, de responder a criterios más contextualizados con los ambientes curriculares y contextos socioculturales en los que está inserta la escuela. En cualquier caso, la disyuntiva evaluativa proviene de una paradoja real —apuntada antes— derivada del hecho de tener que atender, por un lado, a las necesidades de cada uno de los sujetos evaluados y procurar su óptimo desarrollo aceptando de una forma auténtica la diversidad y, por otro, tener que responder a criterios o estándares de rendimiento o de promoción dentro del sistema educativo. Samuel Fernández (1995) apunta como posible solución la aplicación del análisis 20/20 de Reynolds por el que se evita cualquier etiquetaje y facilita la comparación del rendimiento por niveles entre diferentes escuelas, distritos, etc. Sin embargo, una de las grandes diferencias que encontramos entre nuestro contexto y otros es la falta de instrumentos estandarizados para medir el rendimiento académico. Esto hace que los procedimientos de evaluación se desplacen al análisis de otras áreas aptitudinales y/o cognitivas. Desde esta perspectiva difícilmente se podrá avanzar en el análisis de los procesos o del rendimiento.

CONCLUSIÓN

Podemos afirmar que existe una reflexión desde los distintos acercamientos teóricos que buscan una mayor aproximación —en diferente grado— a la intervención y al contexto curricular. Esto supone la revisión del rol del psicopedagogo escolar enmarcada dentro de la perspectiva del profesional en colaboración. Clásicamente, a este profesional se le pedían distintas funciones: informar y tomar decisiones sobre identificación, clasificación, emplazamiento, planificación de intervenciones y evaluación de logros. Para ello se recurría al testaje a partir de técnicas psicométricas o estandarizadas de otro tipo. Los psicopedagogos se convirtieron en los *guardabarreras* de los servicios educativos especiales. Ahora, los cambios en el sistema escolar, la aceptación de la diversidad y la integración y el mayor refinamiento de los sistemas de medición y de su concepto van a suponer una revisión de las prácticas evaluativas (Taylor y otros, 1993). El actual contexto ético, político, legal y educativo obliga a replanteamientos de los propósitos, estrategias y proceso de evaluación. Se prefiere adentrarse en la prevención, en el diagnóstico sobre la intervención más que en el etiquetaje y en el establecimiento de nuevas técnicas de innovación curricular. Las tendencias actuales enfatizan más una evaluación para la enseñanza (*Assessment for Teaching*) que explore los procesos y progresos de los estudiantes, sus estrategias, a fin de moldear el proceso de enseñanza. Esto conlleva un cambio en el modelo y en las tareas asignadas al profesor tanto del aula ordinaria con del especialista. Para conseguir esta mejora en

la enseñanza se deberían desarrollar programas instructivos de entrenamiento para los futuros profesores encaminados a la gestión y planificación de la clase, al trabajo en colaboración, etc. (Hasbrouck, 1997; Marks & Gersten, 1998). Lo mismo ocurre con el psicopedagogo. Popham (1995) insiste en que los psicopedagogos deben de constituir un sólido soporte para los profesores y para la introducción en la escuela de nuevas técnicas alternativas de evaluación llegando a afirmar que «*Los orientadores que no conozcan lo relacionado con los portflolios o con los tests de rendimiento no son capaces de ayudar*».

En cuanto a otras consideraciones teóricas, normalmente, las conclusiones expresadas en las comunicaciones científicas por los defensores de cada uno de los paradigmas evaluativos son actualmente más cautas, no se habla de panaceas sino de resultados obtenidos en tales variables, medidas de tal o de cual forma, incluso, se apuntan las posibles deficiencias. En educación creemos que pocas teorías resisten a la falsación. A pesar de que alguien ha comentado que los paradigmas son modos incompatibles de ver los problemas, son gestatls diferenciadas, la necesidad de una virulencia agresiva en la falsación, en nuestra opinión, va disminuyendo actualmente. Los científicos y los profesionales son conscientes de que cualquier radicalismo en la defensa de un paradigma puede fracasar al ser evaluado con criterios o constantes universales. El éxito de un planteamiento evaluativo o científico no puede fijarse sobre criterios universales, estará en función de otras variables, para Khun, en la promesa de éxito discernible con ejemplos seleccionados. Cualquier técnica o estrategia evaluativa siempre está sujeta a un tipo de fracaso explicativo. Por ello, se acepta cada vez más una dinámica multidimensional en los criterios evaluativos, una integración de campos explicativos, una consideración a los escenarios naturales de evaluación y la apertura a nuevas técnicas de exploración. Lo importante es el proceso de emergencia de nuevos planteamientos. La cohabitación de múltiples esquemas o estrategias evaluadoras es aceptada habitualmente siempre que se demuestre que nadie desea imponer nada y que se acepten además del mérito, calidad y significación de una evaluación, sus posibles deficiencias explicativas o la valoración de la efectividad / coste del procedimiento adoptado. En problemas de aprendizaje se exigirá, adicionalmente, que el predominio de una determinada técnica exploratoria, sea cual fuere, no determine el futuro o el posible desarrollo de una persona.

BIBLIOGRAFÍA

ADELMAN, H.S. (1989). Beyond the Learning Mystique: An interactional Perspective on Learning Diabilities. *Journal of Learning Disabilities*, **5** (22), pp. 301-304.

ALFARO, I. (1994). Diagnóstico y Evaluación. *Revista Investigación Educativa*, **23** *(1)*, 577-583.

ALFARO, I. y MARÍ, R. (1990). El equipo y las sesiones de valoración diagnóstica ¿Dónde está el problema? *Bordón*, **42** *(1)*, 45-64.

ALFARO, I. y PÉREZ-BOULLOSA, A. (1985). Las dificultades en el aprendizaje: estudio de la red básica de comunicación científica a través del «Social Sciences Citation Index», *Revista Española de Pedagogía*, **168**, 237-254.

ARTER, J.A. & JENKINS, J.R. (1979). Differential Diagnosis-Prescriptive Teaching: A critical Appraisal. *Review of Educational Research*, **49** (4), 517-555.

ARTER, J.A. y otros. (1995). Portfolios for Assessment and Instruction. *ERIC Digests*. ED388890.

BAHR, M.W. (1996) Are school psychologist reform-minded? *Psychology in the Schools*, **33** (4), 295-307.

BARTOLI, J.S. (1989). An Ecological Response to Cole's interactivity alternative. *Journal of Learning Disabilities*, **5** (22), pp. 292-297.

BIGLER, E.D.; LAJINESS-O'NEILL, E. & HOWES, N.L. (1998). Techonology in the Assessment of Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, **31** (1), 67-82.

CABALLERO, A.; GARCÍA, N.; LÁZARO, A. y MUNICIO, P. (1995). Perspectivas en la elaboración de instrumentos diagnósticos. *VII Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Avances en la investigación Educativa en la Intervención Psicopedagógica: Aportaciones teórico-prácticas*. Ponencia II. Valencia, 20-22 de Setiembre de 1995. A.I.D.I.P.E. pp. 23-28.

CHILET, M.J. (1986). *Productividad de autores y revistas en el área de la Orientación Educativa: Un análisis bibliométrico a través del Current Index Journal Citation»*. Tesis de Licenciatura, Inédita. Valencia: Universidad de Valencia.

COLES, G. (1987). *The learning mystique: A critical look at «learning disabilities»*. New York: Pantheon Books.

CRONBACH, L.J.; LINN, R.L.; BRENNAN, R.L. & HAERTL, E.H. (1979). Generalizability analysis for performance assessments of student achievement or school effectiveness. *Educational and Psychological Measurement*, **57** (3), 373-399.

DOCHY, F.J.R.C. & MOERKERKE, G. (1997). Assessment as a major influence on learning and instruction. *International Journal of Educational Research*, **27** (5), 415-432.

FALK, B. (1994). The Bronx New School. Weaving Assessment into the Fabric of Teaching and Learning. A Series on Authentic Assessment and Accountability. *National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching*. Box 110, Teachers College, Columbia University, New York, NY — 10027.

FERNÁNDEZ, S. (1995). Análisis 20/20. Identificación de N.E.E. por niveles de aprendizaje.. En A.I.D.I.P.E. (com. 1995). *Estudios de investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. (pp. 119-122). Valencia: A.I.D.I.P.E.

FREEDMAN, J. (1995). Comments on Meagham and Casas' «On the Testing of Standards and Standardized Achievement Testing». *Interchange*, **26** (1), 59-71.

GARDNER, H. & HATCH, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Research*, **18** (8), 4-9.

GRAHAM, S. & HARRIS, K.R. (1994). Implications of constructivism for teaching writing to students with special needs. *The Journal of Special Education*, **28** (3), 275-289.

GREDLER, G.R. (1997). Intervention programs for young children with learning problems. *Psychology in the Schools*, **34** (2), 161-169.

GROBECKER, B. (1998). The new science of life and learning differences. *Learning Disability Quarterly*, **21** (3), 207-227.

HAMBLETON, R.K. & SIRECI, S.G. (1997). Future directions for norm-referenced and criterio-referenced achievement testing. *International Journal of Educational Research,* **27** (5), 379-393.

HARSNISCH, D. (1994). Performance assessment in review: new directions for assessing student understanding, *International Journal of Educational Research,* **21** (3), 341-350.

HASBROUCK, J.E. (1997). Mediated peer coaching for training preservice teachers. *The Journal of Special Education,* **31** (2), 251-271.

HERMAN, J.L. (1997). Large-scale assessment in support of school reform: Lessons in the search for alternative measures. *International Journal of Educational Research,* **27** (5), 395-413.

LESTER, J.N. & PERRY, N.S. (1995). Assessing Career Development with Portfolios. *ERIC Digests.* ED391110.

LOHMAN, D.F. (1997). Lessons from the history of intelligence testing. *International Journal of Educational Research,* **27** (5), 359-377.

MARKS, S.U. & GERSTEN, R. (1998). Engagement and disengagement between special and general educators: an application of Miles and Huberman's Cross-case Analysis. *Learning Disability Quarterly,* **21** (1), 34-56.

McNAMARA, K.M. & HOLLINGER, C.L. (1997). Intervention-based assessment: Rates of evaluation and eligibility for specific learning disability classification. *Psychological Reports,* **81**, 620-622.

MEAGHAN, D.E. & CASAS, F.R. (1995). On the Standardized Achievement Testing: Response to Freedman and Wilson and a Last Word. *Interchange,* **26** (1), 81-96.

MEAGHAN, D.E. & CASAS, F.R. (1995). On the Testing of Standards and Standardized Achievement Testing: Panacea, Placebo, or Pandora's Box. *Interchange,* **26** (1), 33-58.

MEGÍA, J.M. (1986). *Productividad de autores y revistas en el área de la Excepcionalidad: Un análisis bibliométrico a través del Current Index Journal Citation».* Tesis de Licenciatura, Inédita. Valencia: Universidad de Valencia.

MELTZER, L. & REID, D.K. (1994). New directions in the assessment of students with special needs: The shift towards constructivist approach. *Journal of Special Education,* **28**, 338-355.

MERCER, C.D.; JORDAN, L. ALLSOPP, D.H. & MERCER, A.R. (1996). Learning disabilities definitions and criteria used by state education departaments. *Learning Disability Quarterly,* **19**, 217-232.

NATIONAL JOINT COMMITEE ON LEARNING DISABILITIES (1998). Operationalizing The NJCLD definition of learning disabilities for ongoing assessment in chools. *Learning Disability Quarterly,* **18** (3) 186-193.

OLMOS ORTEGA, M.C. (1997). Desarrollo y validación del método de escritura Escrit. *Tesis Doctoral.* Valencia: Universidad de Valencia.

PÉREZ-BOULLOSA, A. y ALFARO, I. (1986). Revistas en Orientación: Estudio de la red de comunicación, *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis,* ***VIII*** (1/2), 63-76.

PIJL, Y.J. & PIJL, S.J. (1989). Are pupils in special education too «special» for regular education? *International Review of Education,* **44** (1), 5-20.

POPHAM, W.J. (1995). New Assessment Methods for School Counselors. *ERIC Digests.* ED388888.

RIVAS, F. y ALCANTUD, F. (1989). *La evaluación criterial en la educación primaria.* Madrid: C.I.D.E.

RODRÍGUEZ TOMÁS, M.T. (1986). El aprendizaje de la escritura. Análisis psicológico y nuevo método. *Tesis Doctoral.* Valencia: Universidad de Valencia.

RODRÍGUEZ, S. (1995). Un reto profesional: la calidad en la intervención orientadora. En Oro, Castellano y Delgado (eds. 1995). *Tutoría y Orientación.* (pp. 119-135). Barcelona: Cedecs Editorial S.L.

ROSS, R.P. (1995). Impact on psychologist of state guidelines for evaluating underachievement. *Learning Disability Quarterly, 18,* 43-56.

SCRUGGS. T.E. & MASTROPIERI, M.A. (1994-95). Assessment of students with learning disabilities: current issues and future directions. *Diagnostique, 20* (1-4), 17-31.

SECADAS, F.; RODRÍGUEZ, M.T. y ALFARO, I. (1994). *Escribir es fácil.* Madrid: TEA Ediciones S.A.

SOBRADO, L. y PALACIOS, V. (1995). Valoración de la intervención psicopedagógica de los orientadores escolares. En A.I.D.I.P.E. (com. 1995). *Estudios de investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica.* (pp. 415-418). Valencia: A.I.D.I.P.E.

SOBRADO, L. y PORT, A.M. (1994). Competencias orientadoras para la diversidad cultural: Implicaciones en la formación y en el rol de los orientadores escolares. *Bordón,* **46** (4) 441-453.

SØVIK, N. (1975). *Developmental Cybernetics of Handwriting and Graphic Behavior. An experimental system analysis of writing readiness and instruction.* Oslo: Universitets Forlaget.

SPIEGEL, D. (1992). Blending whole language and systematic direct instruction. *The Reading Teacher, 46,* 38-44.

TAYLOR, R.L.; TINDAL, G., FUCH, L. & BRYANT, B.R. (1993). Assessment in the nineties: A possible glance into the future. *Diagnostique, 18,* 113-122.

WILSON, F. (1995). Standardized Tests: Comments on Meagham and Casas. *Interchange, 26* (1), 73-79.

Revista de Investigación Educativa - Vol. 16, n.º 2, págs. 155-184

TRANSICIONES Y ORIENTACIÓN

Enric Corominas
Universitat de Girona
Sofia Isus
Universitat de Lleida

RESUMEN

Los diversos procesos de transición que se suceden a lo largo de la vida suponen períodos de adaptación constantes. Cada proceso de transición requiere tomar decisiones que afectan, en mayor o menor medida, todos los aspectos de la persona. La trayectoria vital abarca diversos ámbitos de transición. En este artículo hacemos especial incidencia en el itinerario académico y en el itinerario laboral. Las transiciones académicas han de facilitar la continuidad curricular entre ciclos o etapas y la adaptación a nuevos niveles. En el ámbito profesional destacan dos transiciones esenciales al inicio y final de la vida laboral: la inserción sociolaboral y la jubilación. A ellas, cabe añadir las transiciones ocupacionales —voluntarias o involuntarias—, que cada vez son más frecuentes en la actual organización del mercado de trabajo. En cada uno de estos procesos se requiere intervención orientadora que proporcione estrategias para el desarrollo personal y la integración social.

ABSTRACT

The several transition processes happening throughout life are periods of constant adaptations. Each transition process requires making decisions affecting in greater or a lesser degree all the aspects of the person. The vital course development embraces different transition realms. In this paper, we pay particular attention to the academic and occupational itineraries. The academic transitions have to facilitate the curriculum continuity between cycles or academic stages and the adaptation to new levels. In the professional world, two essential transitions are standing out: socio-professional insertion and retirement. To those one should add occupational

BEST COPY AVAILABLE

transitions —voluntary or not—, which are nowadays increasingly present in the labour market. In each of these processes, a guiding intervention is needed providing strategies for personal development and at the same time generating social integration.

1. INTRODUCCIÓN. CONCEPTO DE TRANSICIÓN Y CONCEPTO DE ORIENTACIÓN

La transición, según el diccionario de la Real Academia española significa:

> «Acción de pasar de un estado a otro. Estado intermedio entre uno más antiguo y otro al que se llega en un cambio».

María Moliner la define como:

> «Acción de cambiar o pasar de un estado, manera de ser, o manera de hacer una cosa a otra».

El concepto de transición en educación se relaciona con el concepto de estadio, etapa o período en que dividimos o secuenciamos la vida de una persona. Los estadios obedecen a evolución genética o a convenciones sociales.

La persona, en su desarrollo vital, va pasando por diversas etapas. Los cambios de un estadio a otro no ocurren de modo súbito o en un momento puntual, sino que abarcan el tránsito entre estadios y suponen períodos de adaptación. Las situaciones de transición, actúan a modo de puentes de interconexión entre una situación previa y una situación posterior entre las que se opera la adaptación al cambio, en las diversas etapas de la vida profesional, familiar y social. Así, por ejemplo, La transición de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) al Bachillerato o Formación Profesional se inicia meses antes de concluir ESO y finaliza cuando el alumno se siente integrado en el nuevo nivel, siendo difícil establecer límites temporales debido a la notable variación individual.

Las transiciones suponen un cambio en el modo de ver nuestra vida. Comportan cambios de carácter psicológico (variaciones emotivas, redefinición del autoconcepto, distinto nivel de autonomía, ...) o sociológico (cambio de status, nuevas relaciones interpersonales, ...).

Schlossberg (1984) conceptualiza la transición como un hecho, acontecimiento o situación que produce una transformación en la comprensión de sí mismo y del entorno. Por consiguiente requiere un cambio en su comportamiento y sus relaciones. Contexto, previsión, generalización y duración de las transiciones, generarán diversas situaciones que influirán en los aspectos personales, familiares, escolares, sociales, relacionales económicos y de intereses y valores.

Las adaptaciones del individuo a las transiciones de la vida dependen básicamente de tres condiciones: a) Percepción de la transición (según el esquema propuesto: normal o anormal, temporal o permanente, etc.), b) Características del entorno previo

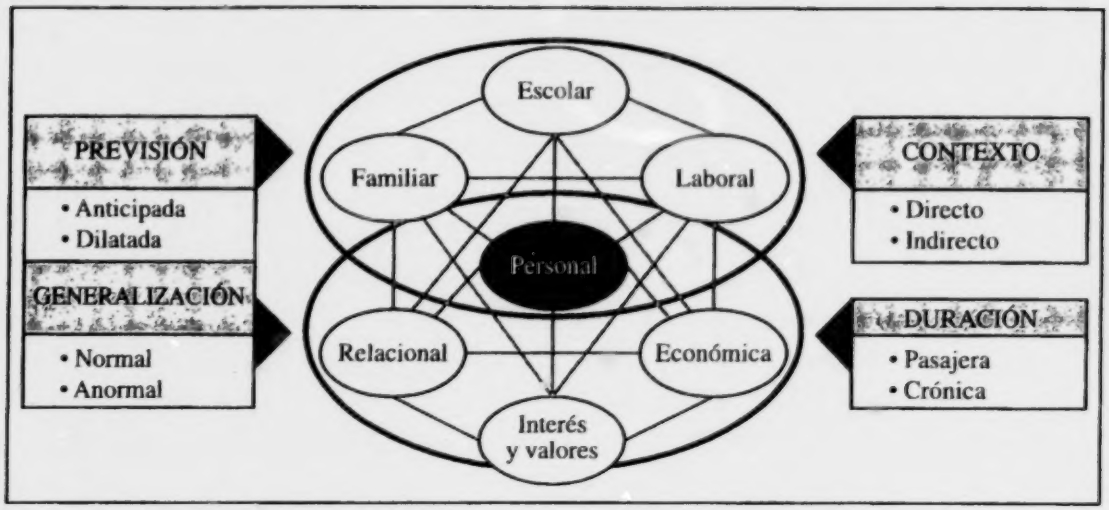


Gráfico 1

Representación holística del sistema de clasificación de las diferentes transiciones, propuesto por N.K. Schlossberg.

y posterior a la transición, y c) Características del individuo (rol de género, competencias psicosociales, etc.). Por tanto, las diferencias individuales juegan un papel importante en cómo se reacciona en las transiciones de la vida. Fuerzas internas —el temperamento, el carácter, la personalidad— y condicionantes ambientales facilitan o dificultan las transiciones.

Cada proceso de transición requiere tomar decisiones que afectan, en mayor o menor grado, todos los aspectos de la persona: deben aprenderse nuevos roles sociales, profesionales y familiares.

En cada transición el individuo debe realizar un doble acción, según Echeverría (1996):

a) *Integrarse* en el nuevo rol hacia el que transita, adaptándose a la nueva situación.
b) *Desarrollar su personalidad*, de tal modo que cada nuevo estadio posibilite la consolidación de alguna característica personal, en la tendencia hacia la autorrealización.

En las sociedades más antiguas estos procesos de transición estaban bastante definidos. El itinerario, entendido como «descripción de un camino o viaje, expresando los lugares por donde se ha de transitar», quedaba establecido por las normas sociales. El ciclo vital de la mayoría de las personas venía definido por su lugar de nacimiento, género, clase social, etc. Ciertos rituales regían los tránsitos de un estado a otro, regulaban los procesos a seguir. A modo de ejemplo podemos citar los diversos rituales que introducían los adolescentes en el mundo de los adultos.

BEST COPY AVAILABLE

En la primera mitad de este siglo aún se podía establecer ciertos patrones del ciclo vital, de itinerarios socioprofesionales más o menos regulares, sobre los que se han fundamentado no pocos modelos de orientación. Pero en pocos años se ha transformado profundamente la sociedad, tal como anunciaba Toffler (1980). Una de las características de la estructura social actual es la complejidad de roles profesionales, familiares y sociales, el desdibujamiento del ciclo vital (Castells, 1996). Roto el patrón de ciclo vital, sin reemplazarlo con otros procesos secuenciados, los itinerarios son cada vez más complejos. En consecuencia, las transiciones son numerosas, diversas e imprevisibles.

La dificultad en realizar la síntesis entre integración y personalización, entre adaptarse a las nuevas situaciones sin perder la estructura personal, requiere la intervención de profesionales de la orientación, que medien en este proceso.

Entre las diversas concepciones de la orientación, vamos a definir en qué sentido se va a utilizar a lo largo de este artículo.

Orientar en el proceso de transición es una tarea holística, que abarca la persona en todas sus facetas. Para ello, más que ayudar, aconsejar o asistir, consiste en *mediar, poner en contacto,* los aspectos personales con la nueva situación. Orientar significa capacitar a las personas para que tomen decisiones adequadas. Cada transición es una oportunidad para adaptarse a la nueva situación, sin perder de vista el proyecto de vida y su tendencia hacia la autorrealización.

Así lo representamos en la figura 3. El triángulo inferior está compuesto por los determinantes personales y sociales. El conjunto de cualidades personales, limitaciones y experiencias configuran la personalidad, esencial en todo proceso de transición, para no perderse en el camino. Las variables del entorno, diferentes en cada transición, constituyen el otro vértice del triángulo. La toma de decisiones completa la figura.

Figura 2
Concepción holística de la Orientación (Isus, 1995)

372

El triángulo superior indica los aspectos más trascendentes del proceso orientador. A semejanza de una catedral gótica, dónde la aguja apunta hacia el infinito, la persona necesita trascender su propia realidad y tender a la autorrealización. Para poder alcanzarla precisa ir cubriendo sus necesidades básicas y realizar proyectos vitales que le permitan evolucionar. Orientar consiste en afianzar el triángulo inferior, proporcionando información sobre sí mismo y sobre su entorno. Pero también debe proporcionar alternativas, criterios de contraste para que la persona pueda identificar, elegir o reconducir su proyecto vital.

Este trabajo pretende una aproximación genérica al tema de las transiciones y del papel de los orientadores en la investigación e intervención en este campo. Por este motivo, quedan sin atender múltiples consideraciones diferenciales por razón de género, etnia, clase social o *background* familiar, orientación sexual, estatus marital, etc., o situaciones especiales como cambio de escuela de los hijos por traslado familiar o por otras causas, abandono prematuro de los estudios, pertenencia a grupos de riesgo, etc.

Al concretarse la intervención orientadora hay que tener muy en cuenta esta dimensión diferenciadora. Además, estas manifestaciones diferenciales de la orientación en las transiciones han de ser el campo o fuente de información de la investigación.

Quisiéramos advertir aquí, que cuando el grupo diana de la intervención orientadora pertenezca a colectivos especialmente débiles o desfavorecidos —mujeres, emigrantes, víctimas de violencia, disminuidos, etc.—, a las finalidades de prevención, estímulo del desarrollo y acción sobre el contexto, hay que añadir la intención de fortalecimiento *(empowerment)*. Se trata de evitar situaciones de opresión en las transiciones académicas o profesionales. McWhirter (1998) indica cinco componentes críticos del modelo de fortalecimiento a ser tenidos en cuenta en la práctica del asesoramiento y en la formación de los profesionales: acción colaborativa del orientado con los demás agentes de la orientación, reconocimiento de los recursos y competencias de los orientados, integración del contexto social en el proceso de orientación y fomento de la vinculación a la comunidad.

2. ROLES EN LA TRAYECTORIA VITAL DE LA PERSONA. ETAPAS Y TRANSICIONES

La persona desarrolla distintos roles a lo largo de su trayectoria vital. En cada uno de los roles de la vida se presentan momentos de cambio. Los distintos roles se ejercen en diversos ámbitos (escuela, comunidad, familia, empresa, etc.). Puesto que pueden ser simultáneos y se superponen e influyen entre sí. Puede haber edades o períodos en que los cambios —y las transiciones— coinciden y se producen con mayor intensidad. Así, la elección de carrera puede coincidir con un primer «abandono» del hogar familiar, o el cambio de trabajo con el matrimonio y con la asunción de responsabilidades en una asociación cívica. Los roles pueden actuar sinérgicamente, pueden estar en conflicto o pueden ser compensatorios.

Si tomamos como base el modelo del Arco Iris de Super se puede observar la coincidencia e interdependencia de algunos roles a lo largo de la vida. Cuando la transición en diversos roles coincide se producen los momentos clave en la vida de

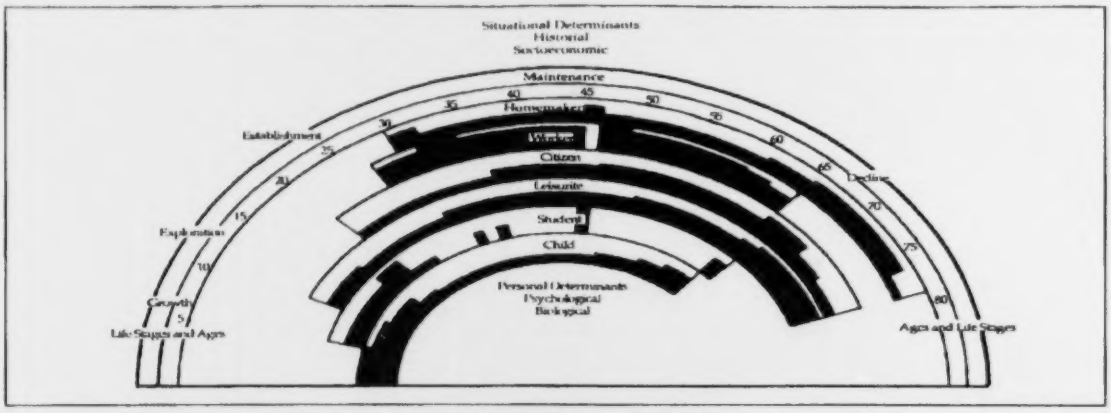


Gráfico 2
Arco Iris de Super

persona. La inserción socioprofesional y la jubilación pueden considerarse las transiciones clave por la amplitud de ámbitos que afecta.

Gimeno Sacristán (1997) distingue las transiciones sincrónicas que ocurren por el hecho de participar en diversos ámbitos simultáneamente (soporto el trabajo porque me espera la vida de familia o huyo de la escuela para hallarme a mí mismo practicando deporte) y las transiciones diacrónicas que dibujan nuestra línea de progreso, nuestra biografía.

> «La transición es el momento y la experiencia de vivir la discontinuidad dentro de la natural multiplicidad, diversidad y polivalencia del mundo social y cultural en que nos toca vivir en cierto momento (*transiciones sincrónicas* que ocurren en un determinado tiempo vital), o la experiencia y el momento de pasar, sin retorno, de un estadio a otro, de un estatus a otro diferente, de un nicho que superamos o perdemos a otro diferente (*transiciones diacrónicas*)».

Podemos distinguir también, entre transiciones previsibles y transiciones imprevistas. Las transiciones previstas —intencionadas o planificadas— obedecen al progreso evolutivo o a conflictos intrarroles o interroles, es decir, una insatisfacción provocada por un conflicto interno en el propio rol (el trabajo actual no satisface nuestros valores) o un conflicto interroles (el trabajo actual perturba la vida familiar). Los cambios o adaptaciones son decididos y planificados por el cliente (Brown, 1995).

Si en las transiciones previstas o planificadas se actúa proactivamente, en las transiciones imprevistas, no intencionadas (problemas de salud de aparición súbita, divorcio, pérdida del lugar de trabajo por reestructuración o quiebra, desastres naturales, etc.), se actúa reactivamente.

En este trabajo nos centramos en los roles escolar o académico y laboral o profesional. No se analizan específicamente las transiciones que se producen en otros roles como el familiar (desde la familia de origen a la familia de proyección con una serie de hitos como: residencia independiente de la familia, vivir en pareja, matrimonio, ser padre o madre, posible separación o divorcio, ser abuelo o abuela, hacer de padre/

BEST COPY AVAILABLE

madre de los nietos, enviudar, etc.), o los cambios que se producen en los roles de ocio (distintas formas de ocio: desde el juego infantil al club de recreo del jubilado), o en el rol de dedicación a la comunidad (implicación en la vida ciudadano o en política) o el de consumidor. Aunque no se analicen particularmente, se hace referencia a ellos por cuanto están vinculados a los cambios académicos o laborales o a ambos.

3. TRANSICIONES EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

Entender la educación como un proceso de transiciones sincrónicas y diacrónicas permite atender a la continuidad, gradualidad y coherencia que han de facilitar el proceso educativo (Gimeno, 1996).

Durante un día de clase se pueden producir una cantidad de «microtransiciones» sincrónicas (cambios de profesor, de materia, de actividad, etc.) que exigen gran capacidad adaptativa y este tránsito continuado puede dificultar la continuidad de los aprendizajes. Los estudios en este campo son escasos pero el problema es latente ya desde el nivel de preescolar (Connell, M.C. and Carta, J.J., 1993).

Nos centraremos en las transiciones diacrónicas en las que es esencial la gradualidad y continuidad (Gimeno, 1997):

> «A veces, la frontera y la discontinuidad que provoca el hecho de que haya transiciones son la consecuencia que el propio sistema escolar sea el resultado de una agregación de diversos tipos de educación que históricamente han tenido vidas, en cierto modo, paralelas la génesis de las cuales no ha derivado de un diseño unitario desde el inicio. Algunas de estas fronteras son las suturas no suficientemente cicatrizadas de subsistemas educativos, de tipos de educación con que se encuentra el sujeto que escala y vive la variedad del sistema educativo. En esta vida en paralelo, se han podido cultivar finalidades distintas, estilos pedagógicos diferentes, formas matizadas de tratar los alumnos, grados de rigor en las exigencias, etc. Este es el caso de la conexión entre la subcultura de la enseñanza primaria y la secundaria.»

En las transiciones escolares podemos considerar diversos elementos: el momento madurativo del alumno, el contenido del curriculum tanto en su dimensión estrictamente instructiva como en la dimensión afectiva y actitudinal, y el lugar donde se realizan los estudios, especialmente si la transición supone cambio de escuela.

La formación no concluye con la salida de la escuela, del instituto o de la universidad. El proceso de aprendizaje se realiza a lo largo de toda la vida. La *formación continua*, aunque en los apartados siguientes no se analiza particularmente, tiene notable protagonismo en muchas transiciones de la vida. Se dan muchas transiciones sincrónicas entre el aprender y el hacer: el progreso en el trabajo se vincula a esfuerzos de perfeccionamiento o adquisición de nueva formación más o menos formalizada, la atención a situaciones de desempleo a menudo usa de la formación para mejorar la capacidad de nueva inserción laboral, incluso la adaptación a la jubilación a menudo se asocia a aulas de tercera edad u otras actividades formativas.

3.1. Ingreso en la escuela

La primera transición social se produce cuando el niño o la niña ingresan en el mundo escolar. Debe abandonar un entorno conocido, más o menos protegido, donde desempeña el rol de protagonista, para integrarse en un mundo completamente diverso.

Los procesos esenciales en esta transición consisten en la socialización. La relación entre compañeros y compañeras de la misma edad, comporta aceptar unas normas comunes y reconocer la autoridad de una persona adulta sobre el grupo.

Del egocentrismo, propio de la edad infantil, debe evolucionar hacia un comportamiento orientado hacia el grupo. El control de la impulsividad (Feuerstein and Hoffman, 1989) será esencial en este proceso y a lo largo de toda su vida escolar.

Se inicia el proceso escolar de aprendizajes conceptuales, procedimentales y de actitudes. Las primeras experiencias proporcionan al niño o niña los puntos de referencia esenciales para su proceso escolar.

No cabe duda que en esta transición es imprescindindible la coordinación de acciones del centro escolar y los padres, para facilitar la adaptación a la nueva situación y observar la evolución de la personalidad tanto en el ámbito escolar, como en el familiar.

En esta etapa educativa, en general, se le da a la transición familia-escuela la atención e importancia que tiene. Los procesos educativos se construyen en torno al proceso de transición. Se procura la participación de la familia en el ámbito escolar. Se intenta que la transición sea poco brusca y se propicia la flexibilidad, teniendo en cuenta los diferencias personales de cada niño.

3.2. De la Educación Infantil a la Educación Primaria. Cambios de ciclo

En general, el paso a la Educación Primaria y los posteriores cambios de ciclo se viven con alegría por cuanto suponen un ascenso, un «hacerse mayor». Gimeno Sacristán (1996) los denomina «procesos de progresión». En numerosas ocasiones no comporta un cambio de escuela, facilitando así la transición.

El cambio cualitativo entre la educación infantil y la primaria, se produce sobre todo en el campo de los aprendizajes. Mientras que en educación infantil los procesos de aprendizaje, especialmente del proceso preparatorio para la lectura y escritura, se produce de manera reposada, sin grandes presiones externas, la incorporación a la educación primaria modifica el panorama.

Alumnos y profesores están sometidos a una presión social y académica considerable: Se exige aprendizajes rápidos en lenguaje y matemáticas. El niño o la niña que, por la causa que fuere, se retrasa ligeramente en la maduración personal, inicia un calvario de experiencias negativas, que se conoce con el nombre de fracaso escolar.

La acción orientadora se centrará en la adaptación e integración al nivel y a los nuevos ciclos, posibilitando experiencias positivas y acciones preventivas o correctivas que permitan alcanzar logros satisfactorios, o bien, compensar la falta de éxito en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La preocupación por la dimensión emocional del escolar adquiere cada vez mayor relevancia en la Educación Primaria.

Los cambios de ciclo, del inicial al medio y de éste al superior, son transiciones suaves, sin especial trascendencia cuando se da una auténtica labor de equipo entre los profesores.

3.3. De la Educación Primaria a la Educación Secundaria. De la ESO al Bachillerato y a los Ciclos formativos

El paso de primaria a secundaria tradicionalmente fue una forma de selección. Hoy esta transición es universal. ¿Cómo diseñar unas enseñanzas medias que fusionen las culturas de primaria y secundaria suprimiendo el carácter selectivo en la transición? (Gimeno, 1997)[1].

Al mantener la obligatoriedad hasta los 16 años, la transición de la enseñanza primaria a la secundaria no implica procesos de toma de decisiones vocacionales immediatas. La mayor problemática en esta transición consiste en los cambios de centro.

La discontinuidad pedagógica se constituye en un problema. La cultura organizativa de los centros es diversa. Es necesario eliminar el estereotipo de que en los centros de primaria se crea un clima de acogida, de atención personalizada, mientras que en los de secundaria predomina un clima más burocrático, más centrado en lo académico, sin tanta posibilidad de atención personal.

La opcionalidad que permite elegir créditos y adaptar el currículum propio, es introducido de forma paulatina en el sistema. Las opciones en las materias no obligatorias durante la ESO delimita un perfil de aprendizajes que condiciona considerablemente posteriores transiciones académicas o profesionales.

Los años de ESO son una etapa intensa de orientación para la trayectoria de la vida. Al final del nivel el chico o chica debe realizar una de las decisiones esenciales con repercusión en su vida adulta: ¿Se sigue escolarizado o se procura la incorporación al trabajo? ¿Se alterna trabajo y formación? ¿Se opta por una opción de Bachillerato o se inicia la formación profesional específica en la oferta de Ciclos Formativos? ¿Se elige otra modalidad de formación como las Escuelas Taller, Casas de Oficios, etc.?

Es una etapa de exploración del yo y de las profesiones y ocupaciones, de adquisión de información acerca de centros, ayudas al estudio, procesos de selección para el acceso a distintos estudios. Es la edad de planificar la ación de futuro, de diseño del proyecto profesional y personal, que quizá fuera mejor llamarlo «anteproyecto» por cuanto es abierto y está sujeto a múltiples y continuadas redefiniciones.

La acción orientadora ha de ser objetiva y neutral[2]. La decisión ha de ser personal pero el debate previo ha de ser muy participativo entre el propio escolar, la escuela y la familia.

1 El nº 238 de la revista *Guix* correspondiente a octubre de 1997, monográfico sobre la transición de primaria a secundaria expone diversas experiencias conducentes a la integración y continuidad entre ambos niveles.

2 Es posible que entre el profesorado y entre los orientadores se produzca una preferencia inconsciente hacia la vía de proseguir estudios superiores en lugar de sugerir al alumno que opte por estudios de formación profesional. La explicación puede ser que es la vía de formación seguida por los propios educadores que, de otra parte, tienen un notable desconocimiento del mundo empresarial y de las profesiones ajenas a la enseñanza. ¿Cuántos profesores tienen amplia experiencia en otros tipos de trabajo que no sea el docente?

La transición hacia los ciclos formativos es muy compleja. La formación profesional ha sido considerada socialmente una opción de segunda clase. La opción de realizar estudios de formación profesional inicial, a través de los ciclos formativos de grado medio y superior, habitualmente no se hace por vocación, sino por exclusión. En numerosas ocasiones es un tránsito obligado, cuando por falta de rendimiento académico no se permite la transición hacia la vía académica.

Por fortuna para los jóvenes que realizan este itinerario, el carácter aplicado de los aprendizajes les hace más agradable y ligero el proceso educativo. El mercado laboral les abre las puertas, especialmente a los de formación profesional superior, como se comprueba al observar la Encuesta de Población Activa (EPA).

La transición hacia la formación profesional es difícil en su primer momento por la carga social que comporta, pero fácil al final por posibilitar el tránsito a la vida activa.

3.4. Acceso a estudios superiores: De la Educación Secundaria a la Universidad

El paso a la Universidad desde la Educación Secundaria constituye una de las transiciones más relevantes en la trayectoria académica de los alumnos que alcanzan este nivel de formación.

Esta transición a los estudios postsecundarios puede producirse directamente sin interrupción temporal de los estudios, o bien, sin solución de continuidad, con alguna etapa intermedia (experiencias de dedicación laboral, estancia en el extranjero, cumplimiento de obligaciones militares, etc.). Cuando el sistema de acceso a la universidad se basa en pruebas selectivas se dificulta que este paréntesis de maduración personal pueda producirse.

En un intento de analizar de modo exhaustivo las variables que afectan el proceso de inserción en la Universidad, y con la finalidad de proporcionar criterios en la elaboración de los programas de orientación en enseñanza secundaria y universitaria, realizamos una investigación (Isus, 1993) en la que se categoriza en cinco áreas la intervención orientadora: situacional, cognitiva, conativa, afectiva y acomodativa.

Con posterioridad diversas universidades han desarrollado programas de orientación universitaria que incluyen intervenciones para facilitar el proceso de inserción en la universidad y la transición hacia el mundo laboral.

La orientación en la universidad es un campo emergente. En 1996 se realizaron en la Universidad de Barcelona las primeras jornadas de Orientación Académica y Profesional en la Universidad (Sistema d'Orientació Universitària, 1996). En ellas se debatieron estas transiciones, las necesidades percibidas en cada una de ellas, las actividades realizadas en las 37 universidades asistentes y los planes de futuro. La celebración de un Congreso sobre Orientación Universitaria organizado por la misma Universidad en diciembre de 1998 es una prueba del carácter ascendente en preocupación por la atención a las múltiples necesidades del estudiante universitario.

La investigación en la transición desde secundaria a la universidad no puede situarse únicamente en los procesos de distribución de las pruebas de selectividad, sino que debe analizar un período temporal amplio que abarque desde la elección de una opción académica (durante la Educación Secundaria) hasta un punto en que ya se

pueda valorar la adaptación a los nuevos estudios que se sitúa al final del primer año de permanencia en la universidad.

Como variables dependientes es común utilizar el rendimiento académico o las tasas de abandono. Entre las independientes conviene incluir, además del historial académico del alumno y su *background* personal-familiar, factores contextuales como los elementos de ayuda a la transición que el sistema educativo le ofrece tanto desde Secundaria como en la Universidad.

4. TRANSICIONES EN EL ÁMBITO LABORAL

Al establecer el maxiciclo de los estadios a lo largo del curso de la vida Super, (1984): crecimiento, exploración, establecimiento[3], mantenimiento y declive, ya identifica unos subestadios de transición en que se produce un entrenamiento o prueba, un miniciclo que reitera las fases de crecimiento, exploración, establecimiento, mantenimiento y declive: El graduado que se incorpora a un primer trabajo vive una etapa de crecimiento y exploración en el nuevo rol, se establece y mantiene en la ocupación si las expectativas son exitosas o hay un declive o desenganche y se produce un cambio de ocupación.

No obstante, la investigación de estos miniciclos o transiciones ha sido desigual. La mayor preocupación y esfuerzo investigador se ha venido centrando en la elección profesional, en el paso de los estudios secundarios a la universidad de quienes optan por un ciclo largo de escolaridad y en la inserción laboral o mejor, la incorporación al mundo laboral, tanto si ésta se produce al concluir los estudios obligatorios como si tiene lugar después de otros estudios secundarios o universitarios. Esta tendencia tampoco es de extrañar por cuanto las teorías más destacadas de los estadios profesionales dedican mayor atención a las etapas de exploración y establecimiento que al estadio de mantenimiento.

Desde una perspectiva constructivista (Kegan, 1982) se entiende el desarrollo humano como una función de la evolución y como un proceso de generación de significado por la interacción del individuo con el entorno. En el ámbito laboral, los retos profesionales (elección, inserción recolocación, etc.) son situaciones de desequilibrio. La gestión de las transiciones profesionales está influida por las estructuras de equilibrio de las que se parte. Se pueden afrontar los cambios desde tres posiciones: a) adoptar el parecer o la opinión de los demás, b) regirse por las propias opiniones consolidadas y por los objetivos establecidos y, c) estar abierto a nuevas informaciones y atender a voces disonantes o contradictorias. Obviamente la tercera posición es la que facilita el cambio que supone toda transición. A menudo, para el joven y el adulto las transiciones suponen un cambio substancial en la definición del yo. El orientador profesional debe tener claro que *toda transición implica transformación*. (McAuliffe, 1993).

---

3 Posteriormente algunos autores han justificado una sexta etapa definida como *renovación* y situada entre las de establecimiento y mantenimiento, en torno a los 40 años (Bejian y Salomone, 1995). Semejante al estadio de ser productivo *versus* estancamiento de Erikson. Los cambios en la inestabilidad laboral de los años 80 y 90 justifican esta inclusión que en las formulaciones de Super en los años 60 no era pertinente por cuanto muchos trabajadores desarrollaban su carrera laboral en una misma empresa o en un mismo puesto de trabajo.

Pilar Figuera (1996), ofrece un documentado estudio acerca de la fundamentación las transiciones del joven y el adulto en el ámbito laboral y social al que remitimos para un mejor conocimiento del tema.

En el siguiente gráfico queremos representar el progreso evolutivo del rol del trabajo: Los tres primeros peldaños, en la base del gráfico, constituyen la fase preparatoria que tiene lugar normalmente en el ámbito escolar. Constituyen el territorio tradicional de la orientación profesional. Los tres peldaños siguientes (línea del recuadro más gruesa) representan las tres transiciones más relevantes: la entrada, la permanencia y progreso y la salida del mundo laboral. Serán las tres transiciones tratadas en las páginas siguientes: el paso de la escuela al trabajo, las transiciones a lo largo de la vida laboral y la jubilación.

La inclusión en el gráfico del término «Formación» quiere recordar que el aprendizaje en la sociedad actual no se limita a una fase escolar sino que es continuo a lo largo de la vida y vinculado al desarrollo profesional y personal.

La referencia al «Proyecto profesional y de vida» en la parte superior del gráfico pretende destacar una cuestión esencial: todo el proceso de evolución formativa y laboral debe estar guiado y estimulado por un proyecto profesional o de vida. La capacidad de definir o redefinir en cada estadio hacia donde vamos clarifica nuestra identidad y nos permite planificar nuestros itinerarios con sentido.

En la interacción dinámica entre el individuo y las influencias estructurales, el joven o adulto debe ser agente de la transición, ha de ser el actor que construye y realiza su proyecto profesional. Es él quien planifica su biografía. La consecución de

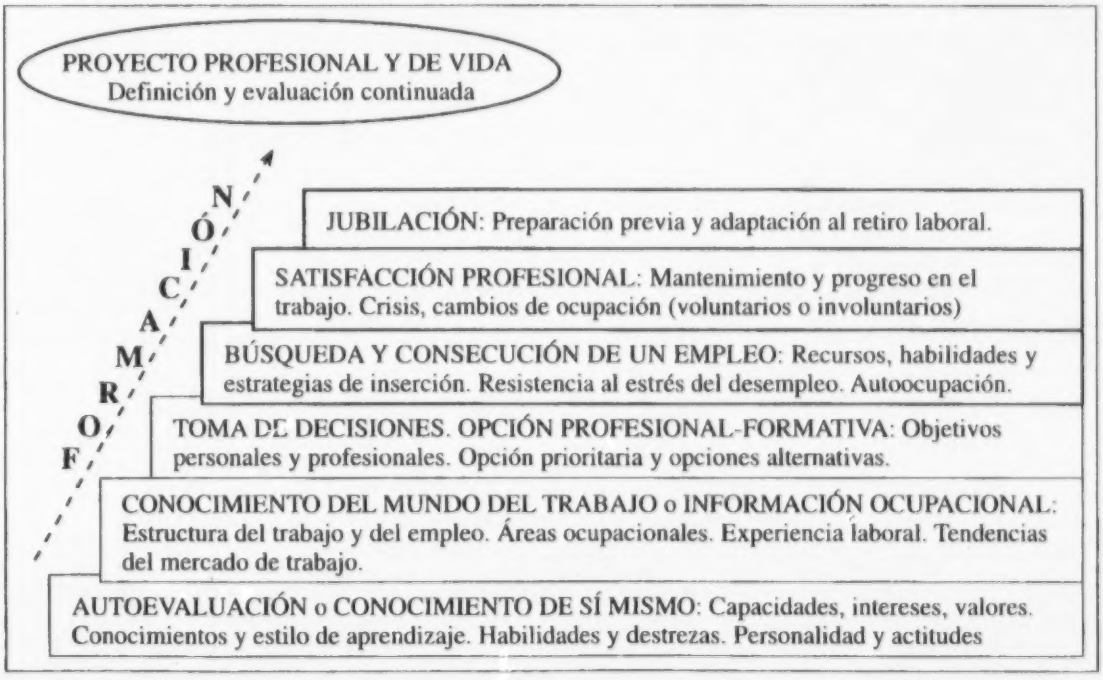


Gráfico 4

Fases en la trayectoria laboral del individuo

objetivos ocupacionales exige la necesidad de diseñar, evaluar y reelaborar de manera continuada su proyecto profesional y de vida; y el logro de dichos objetivos no depende sólo de la socialización adquirida en la familia y la escuela, sino también del grado en que la formación de su identidad se liga a los retos, experiencias y recompensas en el camino hacia la colocación.

Todo proyecto integra los tres tiempos de nuestra existencia: asumiendo el pasado, desde el presente anticipamos la acción o actuación futura. En una sociedad estable y con un progreso lento el futuro era previsiblemente similar al presente y se podia planificar con seguridad y precisión el futuro. En la actualidad el proyecto siempre se define con cierta imprecisión y se impone un constante reelaboración. En expresión francesa, la persona vive un permanente *être en projet* más que una situación estable de *avoir un projet*. Riverin-Simard (1996) afirma que la evolución profesional se realiza en un estado de cuestionamiento permanente en el seno de una inestabilidad omnipresente. En el contexto socio-laboral actual estamos en una situación de transición profesional permanente.

Sólo dos apuntes a tener en cuenta por los orientadores: 1º) La ausencia de proyecto profesional y personal en los jóvenes es, a menudo, la causa de no encontrar sentido en el esfuerzo de formación y de la huída hacia conductas de inadaptación social. 2º) Todo proyecto ha de contemplarse como realizable; no obstante, actualmente, las perspectivas de desocupación pueden provocar el desánimo y el abandono. Ayudar a convencer la persona de que es capaz de alcanzar los propósitos que se fije y fomentar la capacidad de autodeterminación a lo largo de la vida son objetivos esenciales de la intervención orientadora.

4.1. Paso de la escuela al trabajo

El paso de la escuela al trabajo ha recibido distintas denominaciones: primera inserción profesional, de la adolescencia a la adultez, de la escuela a la vida profesional activa, entre otras.

Romero Rodríguez, (1993) clarifica la confusión que suele producirse entre transición a la vida activa e inserción profesional: La transición a la vida activa tiene un carácter más global dentro del ciclo vital de incorporación a la vida adulta e incluye la inserción profesional. (Sin extendernos en este punto, a menudo se considera que la inserción profesional u ocupacional no es tan sólo la incorporación al mundo del trabajo en forma de un primer empleo, sino la consecución de estabilidad en el empleo, es decir, alcanzar un lugar de trabajo satisfactorio y dejar de invertir energía en la búsqueda de empleo. Esta concepción de inserción es cada vez menos alcanzable).

Los cambios tecnológicos, la globalización de la economía, y la nueva estructura del trabajo en la actual sociedad del conocimiento y la información han generado escasez de puestos de trabajo y, por consiguiente, un incremento del desempleo o subempleo que afecta especialmente a los jóvenes que pretenden insertarse laboral y socialmente en la sociedad de los adultos. Las altas tasas de paro juvenil han despertado en los jóvenes y en sus padres el afán de alcanzar altos niveles de cualificación. Así, la escolarización se ha prolongado y el paso de la escuela al trabajo se ha conver-

tido en un largo proceso con notables dosis de incertidumbre (Roberts, 1997). Echeverría (1997) califica el proceso de integración del joven a la sociedad adulta de largo, lento, incierto y arriesgado, no automático, diferenciado, complejo y diversificado.

Al retardarse la incorporación de los jóvenes al trabajo a tiempo completo, otras transiciones hacia la adultez se han visto afectadas: abandono más tardío de hogar familiar, mayor edad en que se contrae matrimonio o se formaliza la vida en pareja que suele ir precedida de una etapa previa de cohabitación, ser padre o madre a edad más tardía, etc.

Esta situación general en los países desarrollados ha devenido normalizada, es decir, las estadísticas confirman esta regularidad y, además, es aceptada por los propios jóvenes y por las personas implicadas en su entorno, incluyendo quienes diseñan políticas de empleo y de formación. La «young's new condition» (Roberts,1997) reta a la orientación a centrarse en la ayuda al joven en los problemas de la transición sin que, en muchos casos, pueda influir en los resultados[4].

En la transición desde el sistema educativo al sistema laboral tiene un papel muy destacado la formación adquirida. ¿La responsabilidad de dicha formación debe recaer únicamente en la escuela en sentido amplio o debe comprometer también el mundo del trabajo? ¿Cómo conseguir un buen equilibrio entre la educación general y formación profesional? Cada país intenta dar respuestas a estos interrogantes sobre la transición escuela-trabajo acordes a su sistema socio-económico y sus planteamientos políticos. Así, ocurre que planteamientos y realizaciones que tiene resultados exitosos en un país no siempre es oportuno aplicarlas a otro país distinto. El afán común es vincular estrechamente el mercado laboral y las instituciones educativas.

Existen dos opciones claramente diferenciadas según se opte por seguir estudios superiores o universitarios o por prepararse específicamente para el ejercicio de una profesión.

Un reciente estudio comparativo de los sistemas de *Vocational Education and Training* (VET) en Alemania, Países Bajos, Reino Unido y Estados Unidos (Finch, C. and oth., 1997) concluye que los problemas de la transición escuela-trabajo son independientes del sistema de Formación Profesional (VET) formalizado y las soluciones efectivas están más en la regulación del mercado de trabajo que en el sistema de preparación y formación profesional.

Las teorías económicas y sociales atribuyen la clave del proceso de transición a las condiciones del mercado de trabajo. Las numerosas investigaciones sobre el tema, a través de métodos analíticos y de sistemas de información diversas (estudios longitu-

---

4 Con los intensos cambios e innovaciones en el mundo del trabajo y de la formación emergen nuevos términos, como por ejemplo: «Positive Uncertainty» (Gelatt,1991) al reformular el proceso de toma de decisiones en una línea menos racional; «New career» (Arnold y Jackson, 1997) una reconceptualización del término «carrera» que será más fragmentada en diversas ocupaciones y no significará sólo un itinerario de progreso en el trabajo sino un itinerario de trabajo y aprendizaje a lo largo de la vida; «Floudering» período de incorporación al trabajo caracterizado por ir pasando de un trabajo a otro alternado con períodos de inactividad; «border-free employment»: *Border-free employment and Careers* es el tema de la Conferencia Internacional organizada por la Association of Vocational & Career Counseling in Israel y auspicioda por la IAEVG/AIOSP, Jerusalén 15-18 de noviembre de 1998.

dinales de cohortes, biografías,...), proporcionan información sobre las escalas de factores de los procesos de transición.

La cuestión fundamental gira en torno al aumento de los problemas de transición: hasta hace poco afectaban sólo a los jóvenes, actualmente alcanzan también a los adultos que pierden su puesto de trabajo.

De ahí la importancia estratégica de la formación profesional continua, con sus funciones de adaptación, innovación, promoción, recuperación, y prevención, según Münch (1996).

En este proceso tan complejo y largo se observan diferentes patrones de transición. En ellos también se observa como factor esencial la cualificación de los trabajadores y la especificidad de las competencias profesionales desarrolladas.

Hacemos una breve referencia de los modelos de formación profesional alemán y estadounidense:

La combinación de preparación profesional *para* una ocupación y preparación profesional *en* una ocupación, propio del sistema dual alemán, ha sido muy reconocido y alabado. Precisamente la complementación de la experiencia y la cualificación formal es lo que se ha valorado en el mercado laboral de modo positivo por los empresarios.

Desde el campo pedagógico el modelo de aprendizaje en alternancia se considera que reúne numerosas ventajas (CEDEFOP, 1998). Incorporando al trabajo real situaciones de aprendizaje, uniendo el proceso escolar y laboral, se facilita la transición de la escuela al trabajo.

El desarrollo de las competencias técnicas, pero también de las metodológicas, participativas y personales, se propicia mejor en un puesto de trabajo, que unido a la formación académica, proporciona una adecuada cualificación profesional.

(Una experiencia similar en España son las escuelas taller y casas de oficios. La acción iniciada en 1985 tiene la finalidad de la integración social e inserción profesional de jóvenes desempleados menores de 25 años, a través de la cualificación en alternancia con el trabajo y la práctica profesional en ocupaciones relacionadas con rehabilitación y conservación del patrimonio (MTAS, 1997). Los altos niveles de inserción socio-laboral han permitido el crecimiento hasta alcanzar la atención de 40.000 estudiantes en 1997 y que este programa se considere modélico en la Unión Europa).

El movimiento de *school-to-work transition* experimenta un fuerte desarrollo en los años 90 en Estados Unidos. Tradicionalmente la transición escuela-trabajo se había atendido de modo bastante informal y con limitados incentivos financieros. Una posición de declive en el mundo económico y una evidencia de que la educación no resolvía las necesidades futuras de los alumnos promovió la promulgación de las leyes *Vocational and Applied Technology Education (Perkins II)* y *School-to-Work Opportunities* en 1990 y 1994 respectivamente, que fomentan y financian el establecimiento de fuertes lazos de unión entre la educación y el mundo del trabajo. Se estimula el diseño y realización de programas de preparación para el mundo laboral que integren los aprendizajes basados en la escuela y en el trabajo de manera significativa. La gran diversificación y la amplia flexibilidad y autonomía del sistema educativo estadounidense hace que esta reforna se haya adoptado según estados o localidades a muy

distintas velocidades y que no se puedan ofrecer aún informes rigurosos que evalúen su efectividad. (Finch, 1996).

Las diversas concreciones del *school-to-work* permiten adaptarse a las diferentes necesidades y características individuales de los escolares. En todos los casos se trata de integrar el curriculum académico y profesional, unir la formación escolar a una experiencia de trabajo estructurada, y establecer una conexión formal entre educación secundaria y postsecundaria. La finalidad de esta preparación debería ir más allá de la simple consecución de un primer empleo, requiere que se procure un aprendizaje continuado y la preparación para las transiciones laborales a lo largo de la vida (Stern,D and oth, 1995). Enumeramos y hacemos una breve descripción de algunos de los programas y actividades. Son medios de «aprender como es aprender a trabajar» y de incorporarse a comunidades de trabajo:

(*Tech-prep*).Preparación específica para carreras técnicas. Abarca dos años de educación superior más dos años de educación post-secundaria[5]. Es la opción formativa con mejores expectativas de colocación y de sueldo, por ello las demás opciones de preparación para el trabajo pueden ser consideradas de segundo orden.

Cooperative vocational education (Co-op), ya experimentado en la etapa de high school desde hace muchos años, prepara para el desempeño de determinadas ocupaciones a través de la incorporación a trabajos a tiempo parcial en industrias u otros negocios, pero no otorga ningún diploma o título reconocido. Aunque ofrece ventajas a corto plazo en cuanto a colocación —normalmente en la misma empresa—, puede influir en que el individuo no prosiga estudios secundarios y superiores.

Youth apprenticeship.

Históricamente, en los oficios artesanos, el período de aprendizaje fue el modelo único para la incorporación al mundo del trabajo. El aprendiz, incorporándose a un entorno laboral eminentemente práctico iba adquiriendo destrezas al tiempo que progresaba su identidad social. El aprendizaje se producía en un proceso de relación social, así el aprendiz maduraba en el mundo del adulto. Era una formación totalmente ubicada en el lugar de trabajo. Los conocimientos del oficio —no escritos en ningún manual— se transmitían de generación a generación. Sin evaluación formal la comunidad laboral reconocía los progresos.

El modelo del *youth apprenticeship*, para alumnos que no siguen estudios en College, introduce notables adaptaciones a la concepción clásica. Se trata de establecer una coordinación e integración entre empresas que ofrecen programas de aprendizaje y escuelas que se comprometen a adoptar formas de aprendizaje basadas en el trabajo. A veces también con la participación de organizaciones sindicales. En la empresa se «enseña haciendo» bajo el tutelaje de expertos, adquiriendo así experiencia en el trabajo, la escuela integra el aprendizaje académico con el aprendizaje profesional. Estos programas articulan la enseñanza superior y post-secundaria y tienen una dura-

5 Acaba de aprobarse (*Perkins Vocational and Tecnical Education Act*, oct. 1998) la ampliación de estos programas de cuatro a seis años. Esta ley promueve la formación en áreas cada vez más relevantes como las Tecnologías de la información y se fomenta que se ayuden a adquirir altas competencias académicas y de empleo.

ción de dos años en los que se alternan períodos de escolaridad y períodos de trabajo en empresas a tiempo completo.

School-based Enterprise. Se trata de establecer miniempresas en la propia escuela para producir bienes y servicios (estudios sobre ahorro de energía, gestión de restaurantes, guarderías infantiles, compraventa de coches, etc.) para personas externas al centro escolar. Se combina aprendizaje escolar y productividad. Son una fuente de experiencia laboral y un desarrollo del espíritu de iniciativa y de la disposición al autoempleo como forma de inserción laboral.

Job shadowing. Más que proceso de formación consiste en breves experiencias de exploración profesional —visitas, entrevistas, estancias de corta duración— con la finalidad de conocer mejor determinados trabajos u ocupaciones hacia las que el alumno siente preferencia. Ofrecen la oportunidad de observar el ambiente de trabajo y la actividad de los empleados, y así prever si la actividad laboral encaja con los propios intereses y capacidades. Se programan desde la escuela y en el lugar de trabajo son atendidos por un mentor.

Estados Unidos se preocupa hoy de mejorar la enseñanza secundaria y evitar los obstáculos que puedan producir abandonos, considerando que es más básico para promover el desarrollo de habilidades para el trabajo y previo a los programas de aprendizaje profesional específico.

Creemos que el modelo que actualmente se está implantando en nuestro país de formación profesional básica y específica recoge estrategias y recursos metodológicos similares a los expuestos en los modelos alemán y estadounidense. El seguimiento y evaluación de la nueva formación profesional, y la inclusión de las modificaciones pertinentes, es una tarea esencial para afrontar los retos de la incorporación de los jóvenes al trabajo.

Alan Brown (1997) de la Universidad de Surrey, a partir de los datos de una investigación comparativa de los procesos de formación de habilidades para la transición a la vida activa en Inglaterra, Holanda y Alemania señala cuatro factores que influyen en el proceso formativo hasta alcanzar la identidad ocupacional: a) el sistema de formación establecido, b) el contexto ocupacional o el mercado laboral, c) el soporte y reconocimiento de otras personas y d) las propias características: destrezas, atributos, motivación y compromiso.

Consideramos que es en este último factor donde el orientador puede ejercer más ampliamente su función mediadora.

Brown detalla las características individuales que contribuyen a una transición exitosa hasta alcanzar un estatus de trabajador bien preparado. Entre ellas destacamos:

— Amplio dominio de los conocimientos básicos.
— Actitud proactiva en el desarrollo de su propia identidad ocupacional. Disposición hacia aprender a aprender. Sólo así adoptará una continuada formación que le permitirá adaptarse a los constantes cambios en las estructuras de organización del trabajo y a la innovación tecnológica.
— Posesión de habilidades transferibles.

Cada una de estas dimensiones sugiere líneas de investigación y espacios de intervención orientadora.

La posesión de determinadas habilidades o cualidades personales, además de la capacitación técnica, puede ser hoy un buen predictor de una trayectoria profesional con éxito. Hay en muchos países un afán de categorización de habilidades y una proliferación de listados elaborados por organismos o instituciones del mundo del trabajo y de la educación (Bloch, 1996, Cairns, 1996, Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS), 1991). El establecimiento de una clasificación clara de las habilidades requeridas y la motivación y ayuda para su adquisición constituyen un campo de desarrollo e innovación de la orientación y asesoramiento profesional.

La preparación profesional en muchos países se ha visto influida por la definición, desde las empresas o la industria de *estándares de competencias*. «De la noción de cualificación a la noción de competencia» es el título de un apartado del Informe Delors (Delors, 1996). La competencia es una combinación personal en que se integran la cualificación adquirida en la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la predisposición al riesgo. Incorporar dichos estándares de competencias y habilidades en el curriculum es una forma de preparación para el trabajo: Dan significación a los aprendizajes escolares y responden a la reiterada pregunta de «¿Por qué necesitamos aprender esto?». La integración de contenidos académicos y profesionales en el curriculum escolar debe producirse en todos los niveles pero se debe intensificar en los últimos años de educación obligatoria. Este enfoque requiere una preparación actitudinal y técnica del profesorado y ha de conseguir la implicación de otros agentes educativos externos a la escuela: además de la familia deben establecerse vínculos con representantes del mundo empresarial, cámaras de comercio e industria, sindicatos, asociaciones profesionales, etc.

Los programas de ayuda y formación para la inserción laboral que se desarrollan en nuestro país, especialmente los dirigidos a grupos de riesgo bien sea desde la escuela o desde el ámbito laboral, (Romero, 1993; Santana, 1998) en muchos casos, se acogen a las iniciativas y fondos sociales de financiación de la Unión Europea: *Partnership in Education and Training* (PETRA), IFAPLAN, NOW, HORIZON, LEONARDO, Empleo YOUTHSTAR, entre otros, son muestra de dicha vinculación.

La acción orientadora ha venido basándose en unas teorías que afirman que la satisfacción de necesidades y la formación de la identidad son esenciales para llegar a ser un adulto seguro, sano y psicológicamente libre de problemas y que este estadio se consigue cuando se alcanza un empleo satisfactorio.

En una investigación en British Columbia (Borgen, Amundson, Tench, 1996), dirigida a explorar factores que puedan aliviar el estrés de la transición de la adolescencia a la adultez en el marco de un mercado de trabajo incierto, se controlaron factores internos y externos asociados a una buena autoestima y ausencia de depresión en una cohorte de individuos desde su graduación hasta 16 meses más tarde. No se halla diferencia significativa en cuanto a bienestar emocional entre los escolarizados en estudios superiores o los ya empleados y los que están desempleados y no siguen estudios. La disponibilidad de un mínimo de recursos financieros —proporcionados

por la familia, por ayudas sociales o por colaboraciones en trabajos esporádicos— y la realización de actividades que consideren significativas —voluntariado, diversión, deporte, viajes, etc.— son elementos que alivian la transición a la vida adulta.

Para Nicole-Dancourt et Roulleau-Berger (1995) la inserción de los jóvenes, con sus paradojas, puede convertirse en un instrumento de construcción de la identidad colectiva y de la identidad individual. Los jóvenes, por su práctica y sus estrategias de adaptación desarrolladas en situaciones de incertidumbre, tienen la capacidad de realizar transformaciones profundas en sí mismos y en la sociedad.

En opinión de Coleman y Husén (1989) se debe avanzar hacia un nuevo sistema de transición de los jóvenes más flexible e innovador. Mantener los jóvenes en la escuela no es una solución milagrosa. Crear expectativas de un trabajo seguro, estable e indefinido, tampoco es aconsejable.

Estos estudios sugieren una línea de investigación y de intervención en la transición del adolescente a la adultez que se centre más en la persona y en determinados elementos del entorno y no únicamente en la dimensión de inserción profesional.

4.2. Transiciones durante la vida laboral

Como en el paso de la escuela al trabajo, el desarrollo de la carrera o trayectoria laboral de la persona puede verse afectada por la globalización de la economía, las innovaciones tecnológicas y las nuevas estructuras de la ocupación. En este panorama el trabajador puede verse en la necesidad de afrontar diversas transiciones. Los cambios, en unos casos pueden obedecer al progreso en su itinerario profesional: al diseño de un plan de carrera o a iniciativas que conduzcan hacia mejor y más satisfactoria ocupación laboral, son transiciones deseadas. En otros casos la transición será forzada. Paro, reconversión, recolocación u *outplacement, downsizing*, reingeniería,... son palabras de moda.

El orientador no puede hoy dejar desatendida la etapa de mantenimiento en la que se suceden repetidos cambios y retos a los que el trabajador debe adaptarse.

El espectro del paro que dificulta el acceso del joven al mundo del trabajo puede aparecer a lo largo de la vida laboral. El riesgo de hallarse en una situación de paro es un problema internacional. El desempleo se puede incrementar o reducir en función de variables demográficas, económicas o políticas. Desde la escuela o desde la asistencia al trabajador adulto lo que se puede hacer es preparar al individuo para afrontar el problema.

La pérdida del trabajo produce enfado, ansiedad y distintas formas de dolor (Saam, 1995) que pueden requerir intervención terapéutica. El estrés generado por la pérdida involuntaria del puesto de trabajo se asocia al incremento de depresiones y suicidios entre las personas en situación de desempleo[6].

No obstante, ocasionalmente, puede ser considerado desde una óptica positiva. Aquellos casos en que proporciona a la persona la oportunidad de redirigir los pro-

6 Parece que se puede establecer un cierto paralelismo entre las reacciones emocionales ante la pérdida de trabajo y los ciclos de Kübler-Ros ante la muerte o pérdida de seres queridos: negación, enfado, negociación, depresión y aceptación.

pios objetivos y prioridades y considerar nuevas alternativas, desarrollar nuevas competencias o liberarse de una ocupación poco atractiva y satisfactoria (Eby and Buch, 1995).

Latack y Dozier (1986) desarrollaron una estructura conceptual interesante para el estudio de las situaciones de desempleo. Identifican tres grupos de factores que pueden moderar el estrés por la pérdida de trabajo y promover formas de «crecimiento» profesional:

a) Características individuales: nivel de actividad y de satisfacción en la ocupación que se ha perdido, edad del trabajador y estadio en el desarrollo de su carrera profesional.
b) Entorno: recursos económicos, soporte social y flexibilidad o capacidad de la familia para adaptarse a nuevos estilos de vida.
c) Proceso de transición: Manera como se ha producido el despido, resolución de la pena y el enfado, y duración del desempleo.

Naturalmente, se dan diferencias en estos factores por razón de sexo y de clase social o categoría laboral.

Mary J. Heppner (1988) de la universidad de Missouri-Columbia ha diseñado y desarrollado el *Career Transition Inventory* (Heppner, M.J., Multon, K.D. and Johnston, J.A., 1994) para evaluar los recursos o las barreras psicológicas que los adultos pueden experimentar durante la transición profesional. Ha identificado cinco factores que constituyen el esquema teórico del cuestionario: 1) Preparación (Disponibilidad para hacer lo necesario para lograr las metas profesionales que el individuo se fija), 2) Confianza (Sentirse capaz de obtener resultados exitosos), 3) Control personal (Dominio sobre el proceso de transición), 4) Apoyo (Soporte percibido de las personas significativas) y 5) Independencia (Capacidad de tomar decisiones sin dependencia del entorno social) (Heppner, 1988) La investigación en estas dimensiones puede aportar interesantes aportaciones para mejorar la intervención orientadora.

En un estudio posterior (Hepper, Fuller and Multon, 1998) relacionan los cinco factores que evalúa *el Career Transition Inventory* con cinco rasgos de personalidad (neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia, conformidad o disponibilidad y diligencia o comportamiento concienzudo) determinados por el *NEO Five Factor Inventory*. Constituyen la muestra 371 adultos con una media de edad de 39 años que estaban en situación de desempleo. Los resultados obtenidos indican, entre otras informaciones, que el neuroticismo y apertura a la experiencia explican en gran medida la varianza en las variables de transición profesional y que la autoeficacia se predice a partir de cuatro factores de personalidad. No obstante, el interés de la investigación se centra en argumentar contra la falsa dicotomía de asesoramiento profesional y asesoramiento social-emocional y se reafirma que el desarrollo profesional es en definitiva una manifestación del desarrollo humano. La intervención del orientador debe ser holística.

Los programas para la transición del paro a la ocupación, en cualquier momento de la vida, suelen centrarse en las estrategias de búsqueda de empleo y en el desarrollo de habilidades que favorezcan la capacitación para conseguir una colocación. El peli-

gro radica en que de un enfoque genérico sólo son esperables resultados genéricos. La transición para encontrar un empleo o reintegrarse en el mundo del trabajo es una experiencia personal, singular, y la ayuda debería tener en cuenta las necesidades evolutivas y contextuales del individuo y debería significar un seguimiento y apoyo al individuo. Dado que las situaciones de desempleo pueden ser recurrentes los buenos programas además de asistir al individuo para la transición inmediata deberían preparar el desarrollo personal de la adaptación al cambio.

Magnusson (1992) presenta un modelo de programa de ayuda a la transición al trabajo en que distingue siete niveles jerárquicos de intervención: empieza proporcionando una *ayuda intensiva*, el segundo nivel es de *guía y consejo* y el tercero de *preparación o entrenamiento*. Estos tres primeros niveles facilitan paulatinamente la adquisición de habilidades y actitudes para poder situarse y seguir el cuarto nivel que consiste en la *instrucción formalizada de aprendizajes básicos para la inserción*. El peligro de muchos programas es que se estancan en el nivel cuarto. El programa de Magnusson se enriquece con otros tres niveles: *consulta y asesoramiento continuado, autoayuda para la adaptación* e *innovación personal*. Así el individuo alcanza la capacidad de actuar independientemente o con mínima ayuda para conseguir recursos o para desarrollar sus habilidades para buscar nuevas vías de consecución de trabajo, es creativo en hallar soluciones para sus problemas lo cual significa asumir un alto nivel de adaptabilidad y responsabilidad personal que es la finalidad del programa de transición. Así, la propia persona es agente de cambio, desarrolla estrategias de gestión personal para superar la transición.

4.3. La jubilación

La creciente longevidad de las personas y la reducción de la natalidad hace que en los países occidentales el colectivo de la gente mayor represente un porcentaje cada vez más elevado del total de la población.

Como las otras transiciones del ámbito del trabajo, el paso a la situación de retirado o jubilado puede ser analizado desde perspectivas socioeconómicas, sociológicas o psicológicas. ¿Jubilación a fecha fija —65, 67, 70... años— o situaciones puente de reducción escalonada de la dedicación laboral? ¿Jubilación forzosa o jubilación voluntaria? ¿Provisión de fondos para atender la jubilación con cargo al sistema público de previsión o planes de pensión privados? ¿Posibilidad de ejercer trabajos a tiempo parcial compatibles con las prestaciones de jubilación? ¿Cómo conseguir un estado de bienestar y de continuada realización personal en las personas jubiladas? ¿Cómo preparar para la transición de jubilación? Las respuestas a las dos últimas preguntas corresponden a los orientadores.

La transición a la jubilación debe estudiarse desde un enfoque multivariable, puesto que son diversas las influencias que convergen en este cambio de la vida. (Hansson and oth., 1997).

La adaptación o ajuste es el resultado de gestionar y «negociar» con éxito los cambios que se producen en una transición. La jubilación significa un cambio de actividades: se dejaran de realizar las actividades relacionadas con las funciones pro-

fesionales y con los compañeros de trabajo, y emergerán otro tipo de actividades que substituirán y compensarán aquellas. Carter y Cook (1995) describen un modelo que explica la adaptación o ajuste a la jubilación a partir de dos variables psicológicas, el locus de control y la autoeficacia, que a su vez se ven condicionadas por dos grupos de comportamientos previos al momento de salir del trabajo, uno abarca las relaciones sociales del individuo y otro el modo como se ha venido considerando el trabajo. Nos detenemos en la descripción de dicho modelo:

El constructo locus de control se define por la convicción de la persona de que ella es capaz de asumir y modelar las situaciones de la vida —locus de control interno— que facilita la adaptación a la vida de jubilado. La atribución del control de las situaciones de la vida al azar o a fuerzas externas dificulta la búsqueda de recursos para las estrategias de adaptación a la jubilación.

El locus de control externo produce un comportamiento pasivo que dificulta una resolución del cambio. El locus de control interno se ha manifestado como motor de una acción proactiva ante la salida del trabajo, que es asumida responsablemente. Se planifica el cambio y se reestructuran y redefinen las formas de actividad.

La autoeficacia es la manifestación del convencimiento de que uno posee los conocimientos y habilidades para planificar y adaptarse a los cambios de la jubilación. Esta confianza en asumir nuevos retos ayuda a una mejor adaptación.

Una fase preparatoria de clarificación de las expectativas de la jubilación, previa a la salida del trabajo, se ha manifestado como muy efectiva para una transición satisfactoria. Se trata de disipar las creencias que se han acabado las oportunidades de éxito o de desarrollo y que se entra en un estadio de escasa actividad y de aburrimiento.

Las relaciones sociales ofrecen un medio de soporte al individuo y al mismo tiempo son fuente de identidad personal. Llegado el momento de la jubilación tendrá una importancia capital la red de relaciones que la persona tenga establecida a nivel familiar, de amistades personales o de afiliación a grupos u organizaciones.

Si el núcleo de amigos se limitaba sólo a los compañeros de trabajo se produciría cierta dificultad de seguir contactando con ellos.

Las actividades en el hogar, las actividades de ocio, de voluntariado u otras formas de actividad comunitaria, en las que previamente a la jubilación se haya implicado, serán ámbitos de relación social que proporcionará sentimientos de seguridad y de afecto. Justamente la jubilación facilitará ahora la expansión de estas actividades.

Una segunda importante faceta de la adaptación a la jubilación hace referencia a la intensidad con que uno se sentía identificado con el rol del trabajo profesional. La relevancia del trabajo en la identidad del individuo puede ser de distinto grado: 1) Para aquellos individuos con escaso apego a su lugar de trabajo y a la empresa u organización, sea por el carácter alienante de las tareas o por la escasa satisfacción que producen, dejar el trabajo no supondrá ninguna dificultad. Se recomienda, incluso, como buena preparación para la transición a la jubilación, aprender a rebajar la consideración del trabajo como elemento central para alcanzar una vida feliz, que pudo haber sido la óptica de los años de plenitud laboral.

2) Un nivel intermedio sería el de los individuos con fuerte ética del trabajo y que sienten notable satisfacción de estar con los demás y ser productivos. El apego es más

hacia el trabajo en general que hacia su puesto de trabajo concreto o su compañía. Esta postura podría superarse felizmente manteniendo la dedicación a tareas a tiempo parcial aunque sean sin retribución.

3) Cuando la alta dedicación a un puesto de trabajo y la afiliación a una compañía puede considerarse como una parte esencial e inseparable de sí mismo, dejar el trabajo es considerado como una pérdida de identidad. La perspectiva de tener que dejar el lugar de trabajo se considera una deprivación y se liga a una insatisfacción al ser jubilado.

Este modelo abre a los orientadores, desde la educación social, la posibilidad de interesantes investigaciones para adquirir mayor conocimiento de esta transición y de las estrategias que el orientador puede aportar. Consideramos, no obstante, que los elementos de adaptación a la jubilación que aportan Carter y Cook debieran enmarcarse en el estatus financiero y el estado de salud de la persona que transita a la jubilación puesto que juegan un papel importante aportando seguridad y optimismo.

5. INVESTIGACIÓN SOBRE TRANSICIONES ACADÉMICAS Y LABORALES, EN NUESTRO PAÍS. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Se han revisado los artículos publicados en los últimos quince años (desde el número correspondiente a enero de 1984) de las siguientes revistas: *Bordón, Revista de Educación, Revista de Investigación Educativa*, y *Revista Española de Pedagogía.*

Los números bibliográficos de la revista *Bordón* —ahora en soporte informático— que recogen anualmente las publicaciones de libros y revistas de carácter pedagógico en nuestro país no registran la entrada «Transiciones». Tampoco aparece en la relación de materias del índice de artículos de la *Revista Española de Pedagogía* entre 1981 y 1994, que se publicó en el nº 200 (enero-abril 1995). *Bordón* incorpora «Educación y empleo» como una categoría específica a partir de 1991 (Vo. 43, nº 5).

Aparecen diversos estudios sobre rendimiento académico, fracaso escolar, repetición de curso, etc., temas limitados a un ciclo o nivel escolar, especialmente de Bachillerato; pero hay escasos estudios que cabalguen entre etapas o niveles sucesivos. En la selección de artículos relacionados con el tema que nos ocupa, y ante la escasez manifiesta, hemos sido poco restrictivos incorporando en algún caso trabajos sólo vinculados tangencialmente al tema de las transiciones. En el anexo I se recogen los resultados de esta revisión.

ANEXO I

LÓPEZ RUPÉREZ, F. y PALACIOS GÓMEZ, C. (1987): Valor predictivo de algunas variables psicológicas en la elección de optativas en Bachillerato, *Bordón*, nº 268, 387-403.

Se centra en algunas características psicológicas del alumno (inteligencia general, desarrollo cognitivo, dependencia-independencia de campo) y su relación con la elección de optativas —ciencias, letras, mixto— en los estudios de Bachillerato. Se efectúa un estudio longitudinal de la evolución cognitiva por opciones. Se controla

en todos los análisis la variable sexo. Los resultados indican diferencias significativas en el comportamiento intelectual de los sujetos según la opción elegida.

GUTIEZ CUEVAS, P. (1989): Influencia de la familia en la integración escolar, *Bordón*, 41 (4), 719-733.

Se parte de la hipótesis de la influencia del clima familiar y la inadaptación escolar en los adolescentes. El estudio correlacional a partir de dos cuestionarios confirma la hipótesis.

ROMERO LARGO, L. (1990): La formación profesional que se propugna en la reforma, *Bordón*, 42 (3), 299-304.

Breve presentación del modelo de la formación profesional en el proyecto de Reforma, de los objetivos, contenidos y organización curricular. Previsión de las principales dificultades.

De BORJA, M., FORTUNY, M. y PUJOL, R. (1991): Estudio diacrónico sobre la elección de las carreras superiores en función del sexo. Propuesta de algunas medidas para conseguir la igualdad de oportunidades, *Bordón*, 43 (1), 91-104.

Estudio empírico realizado en Barcelona sobre una muestra de 831 estudiantes de las carreras de Económicas, Medicina e Ingenierías. Se contrasta con estudios similares realizados en los años 1968 y 1978. Analiza la evolución de la situación de la mujer en la universidad, las opiniones de los/las estudiantes sobre la elección de estas carreras y sus expectativas laborales.

ROMERO, S. (1993): Orientación para la transición de la escuela a la vida activa: Aproximación conceptual y propuestas metodológicas de intervención, *Bordón*, 45 (1), 99-111.

Ante el problema del desempleo de los jóvenes y sus consecuencias personales y sociales, la psicopedagogía ha de asumir la ayuda necesaria para afrontar la transición de la escuela a la vida activa. Se propugna el desarrollo de experiencias y programas para conformar una «Pedagogía de la transición»: El modelo de Educación para la carrera y la metodología derivada de la ADVP (Activación del desarrollo vocacional y personal) se recomiendan para dicha intervención orientadora.

ÁLVAREZ, N. (1993): El desafío de la Formación profesional: Un ejemplo basado en las experiencias educativas de la Universidad de Heidelberg, *Bordón*, 45 (2), 155-161.

La exportación del sistema dual a los países en vías de desarrollo es una de las metas de la política de cooperación del gobierno alemán en el ámbito de la formación profesional. La participación de las empresas facilita el logro de una formación profesional más efectiva. Se formulan una serie de propuestas educativas de formación profesional orientadas a la práctica en el sector educativo no formal.

SANTANA, L.E. y De ARMAS, E. (1998): La inserción sociolaboral de los jóvenes: ¿Utopía o realidad? *Bordón*, 50 (3) 231-240.

Se reflexiona sobre los papeles del sistema educativo y del sistema productivo en el proceso de inserción sociolaboral: Se hace un repaso de los programas auspiciados por la Unión Europea y que tienen como objetivo común el tratar de paliar la difícil situación creada a raíz de la infrautilización de los recursos humanos.

CASAL, J., MASJUAN, M. y PLANAS, J. (1990): La inserción social de los jóvenes, *Revista de Educación*, nº 293 (Monográfico «Educación, formación y empleo»).
Se sintetiza el libro de los mismos autores *La inserción social de los jóvenes. Los itinerarios de transición de los 14 a los 25 años* basado en una investigación a partir de un amplio cuestionario a 2004 individuos.

HERRANZ GONZÁLEZ, R. (1990): La inserción laboral de los técnicos especialistas de FP2. Un análisis comparado de las orientaciones y experiencia de empleo en tres mercados de trabajo, *Revista de Educación*, nº 293 (Monográfico «Educación, formación y empleo»).
Se presenta la metodología y resultados de una investigación (patrocinada por el CIDE) en las áreas de El Ferrol (Galicia), cuencas mineras de Asturias y área metropolitana de Bilbao. Se analizan procesos de inserción de titulados de las diversas ramas de FP2.

ALEMANY, MC. (1990): ¿Las Prácticas en la empresa: hacia una redefinición del aprendizaje y del lugar de formación?, *Revista de Educación*, nº 293 (Monográfico «Educación, formación y empleo»).
Revisión del nuevo marco creado por los convenios de colaboración escuela-empresa: papeles a asumir por cada una de las partes, recursos disponibles y recursos necesarios.

PEIRÓ, JM., SALANOVA, M., HONTANGAS, P.M. y GRAU, R.M. (1994): Patrones de significados del trabajo antes y después de las transiciones desde la formación profesional, *Revista de Educación*, nº 303 (Monográfico «Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa»).
El trabajo ha tenido distintos significados: castigo divino, obligación, oportunidad de autorealización, medio de adquisición de bienes y servicios. La actitud psicosocial hacia el trabajo es un constructo multidimensional definido por la centralidad del trabajo, las normas sociales del trabajo, los resultados valorados del trabajo, la importancia de las metas laborales y la identificación con el rol laboral. Estas dimensiones se configuran en *gestalt* o patrones. Las modificaciones de estas variables son analizadas en una investigación longitudinal a partir de una muestra de 431 jóvenes valencianos.

ROQUERO, E. (1994): Los tránsitos laborales: Por la diversidad de las estrategias personales, en el marco de la organización de la transición. *Revista de Educación*, nº 303 (Monográfico «Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa»).
Desde una óptica sociológica se estudian los mecanismos complejos de inserción a la vida activa por los jóvenes en la última década ante los condicionantes del sistema laboral. Las transformaciones en el mercado laboral son ampliamente analizadas, así como el papel a desempeñar por los actores sociales: empresas, organismos de colocación, políticas de empleo estatales, etc.

MARHUENDA, F. (1994): La salida de la escuela y la incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo, *Revista de Educación*, nº 303 41-67 (Monográfico «Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa»).
El valor de la centralidad del trabajo puede estar en crisis en la sociedad actual. Se revisan las políticas educativas para el empleo de los jóvenes y los riesgos sociales

que se derivan de la perspectiva del paro a la salida de la escuela. Se proponen directrices para el curriculum de formación teórica y práctica, tanto en la formación profesional de base como en la formación profesional especializada, para alcanzar las cualificaciones que el mundo del trabajo exige. Se formulan interrogantes a resolver por la reforma educativa en curso.

JIMÉNEZ, C. (1984): Juventud, empleo y orientación profesional, *Revista Española de Pedagogía*, 42 (166), 543-561.

Estudia la trayectoria socioprofesional de la juventud desde los años 60 y la incidencia de factores académicos y económicos en el paro juvenil. Analiza los modelos institucionalizados de orientación profesional en nuestro país y aboga por la implantación de servicios de orientación, que recogiendo la experiencia propia y de otros países, responda con planteamientos serios a nuestra realidad educativa, social y laboral.

CASTILLEJO, J.L., SARRAMONA, J. y VÁZQUEZ, G. (1988): Pedagogía Laboral, *Revista Española de Pedagogía*, 46 (181), 421-440.

La formación en la empresa es una necesidad originada en el desarrollo tecnológico y el estadio de crisis que afecta el mundo de la producción y los negocios a nivel mundial. Se concibe la formación en el propio ámbito laboral como una acción integrada en un plan estratégico de la empresa. Se debaten los principales paradigmas de formación en la empresa y sus contenidos, metodologías y estrategias de evaluación.

CEA D'ANCONA, F. y MORA, J.G. (1990): La elección de estudios en COU, *Revista Española de Pedagogía*, 48 (187), 505-525.

A partir de una encuesta a un millar de estudiantes de COU se analizan mediante técnicas logit los factores sociales, económicos y familiares que influyen en la opción de seguir o no estudios superiores, y, en caso afirmativo, si se decide seguir estudios de ciclo corto o largo, así como el campo científico en que se sitúa la elección.

ANAYA, D. (1992): Importancia de las elecciones curriculares previas sobre los planes postsecundarios de los alumnos de COU, *Revista de Investigación Educativa*, nº 19, 19-29.

Siguiendo un enfoque metodológico «ex-post-facto» se constata, a partir de una muestra de 1008 estudiantes en centros públicos de Jaén, que los planes postsecundarios de los alumnos de COU están estrechamente ligados a las opciones curriculares seguidas en 3º de BUP.

FIGUERA, P. (1995): Panorámica de la investigación sobre los procesos de inserción socioprofesional, *Revista de Investigación Educativa*, nº 25, 125-148.

Se examina la evolución histórica sobre los procesos de inserción socioprofesional y se describen las principales tendencias de estudio: socioeconómica, sociológica y psicológica. Desde cada perspectiva se hace referencia a las poblaciones objeto de análisis y los principales enfoques metodológicos utilizados. Este planteamiento teórico se completa con sugerencias para la investigación futura.

Hemos revisado también un área que nos es próxima: Las aportaciones en forma de ponencias o comunicaciones a los Seminarios de Modelos de Investigación Educativa (AIDIPE). Los temas relacionados con las transiciones son también escasas:

V Seminario. Murcia 1990. Comunicación:

RIAL, A. y ZABALZA, M.A. (1990): Análisis de necesidades en formación profesional y acceso al empleo, *Revista de Investigación Educativa*, nº 16, 265-270.
VI Seminario.Madrid 1993. Comunicación:
JARIOT, M. y MARTÍNEZ, M. (1994): Dimensiones implicadas en la inserción laboral: análisis a partir de una escala, *Revista de Investigación Educativa*, nº 23, 240-244.
VII Seminario. Valencia 1995. Comunicación:
LOBATO, C. (1995): Transición a la vida activa: Habilidades de empleabilidad para el universitario, en AIDIPE (Comp.) *Estudios de Investigación educativa en intervención psicopedagógica*, Valencia: AIDIPE.
VIII Congreso. Sevilla. 1997. Ponencia:
ECHEVERRÍA, B. (1997): Inserción sociolaboral, *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2) 85-115.
Simposium: Transición a la vida adulta de las personas con necesidades especiales: Propuestas para la intervención. (Coord.: V. Álvarez Rojo).
Comunicaciones:
JUAN, J., COROMINAS, E. y CAPELL, D. (1997): Evaluación de los cursos de acción previos a la inserción laboral. Un estudio piloto en la Universitat de Girona, en AIDIPE (Comp.) *Actas del Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, Sevilla: AIDIPE/ICE Universidad de Sevilla, 334-338.
BALLESTER, L. (1997): Metodologías para el análisis de las necesidades formativas. (Análisis contextual y trayectorias), en AIDIPE (Comp.) *Actas del Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, Sevilla: AIDIPE/ICE Universidad de Sevilla, 409-413.
JUAN, J. y otr. (1997): Análisis de una escala de evaluación de las conductas exploratorias del mercado de trabajo, en AIDIPE (Comp.) *Actas del Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, Sevilla: AIDIPE/ICE Universidad de Sevilla, 579-583.

El panorama mirando al pasado es bastante desolador. ¿Cómo conseguir que en el futuro sea distinto?

6. PERSPECTIVAS DE FUTURO. RESPONSABILIDADES Y ENFOQUES DE LA ORIENTACIÓN Y DE LOS ORIENTADORES

A modo de recapitulación de lo expuesto y en una perspectiva de futuro, para finalizar este trabajo pretendemos formular algunas recomendaciones tanto a la Orientación como saber pedagógico como a la actuación o intervención de los orientadores acerca de las transiciones.

La primera recomendación de este sumario es una llamada a dedicar mayor atención a las transiciones académicas y a las transiciones profesionales o laborales. Es necesario un fuerte incremento de la investigación y del diseño, puesta en práctica y evaluación de programas de ayuda a las transiciones en su sentido más holístico.

Aunque se ha establecido una distinción entre transiciones en los roles académicos y profesionales, las dimensiones académica, profesional y personal se enlazan o se fusionan en la intervención orientadora.

El estudio y la ayuda en las transiciones escolares se realizará no sólo desde una perspectiva estrictamente académica o de rendimiento, sino incorporando las variables personales y sociales que inciden en el proceso.

En los cambios de nivel no es suficiente una jornada de puertas abiertas, una jornada de acogida, una colección de trípticos o una feria multitudinaria sobre salidas profesionales. La ayuda a la transición significa un seguimiento continuado y la acción proactiva de mediar para resolver dificultades o necesidades, incorporando al proceso todos los agentes educativos.

En las transiciones profesionales se trata ante todo de formar la persona para que sea capaz de superarlas de la manera más positiva posible, considerando la pérdida de centralidad del trabajo en la sociedad actual (Isus, 1996) y valorando los otros aspectos de la persona. La intervención orientadora debe tender hacia la autoorientación. No se trata de ofrecer soluciones o alternativas, sino de que sea ella quien gestione sus tránsitos laborales responsablemente. Para ello, de una parte, se procurará que disponga de amplia y correcta información profesional, y de otra parte, se potenciarán sus capacidades de autoconocimiento, autoeficacia, autonomía en la toma de decisiones, independencia en la actuación, autoevaluación, flexibilidad y adaptación.

Proactividad y capacidad de resistencia a las presiones externas, confianza en sí mismo, responsabilidad y optimismo son características que facilitaran el control sobre el propio destino profesional.

Actualmente, en nuestro país, la implantación de un nuevo modelo de formación académica y profesional puede favorecer esta transición:

La obligatoriedad de cursar el área de Formación y Orientación Laboral (FOL) en los programas de garantía social y en los ciclos formativos de formación profesional, constituye una excelente oportunidad para preparar la transición laboral. El módulo sobre las Relaciones en el Entorno de Trabajo (RET), también de obligado cumplimiento, puede complementar esta intervención orientadora. La inclusión de períodos de estancia en las empresas con valor crediticio durante el Bachillerato, ofrecen la oportunidad de profundizar en las posibilidades que se ofrecen y evitar errores pasados, incorporando planteamientos innovadores.

En la línea del *empowerment*, que se esbozó en la introducción, la orientación no puede limitarse a una serie de técnicas sino que exige la implicación en la defensa de los derechos de los orientados y la participación en el proceso de mejora y transformación social.

7. BIBLIOGRAFÍA

BEJIAN, D.V. and SALOMONE, P.R. (1995). Understanding Midlife Career Renewal: Implications for counseling, *The Career Development Quarterly*, 44 (1), 52-63.

BLOCH, D.P. (1996). Career Development and Workforce Preparation: Educational Policy Versus School Practice, *The Career Development Quarterly*, 45 (1), 20-40.

BORGEN, W.A.; AMUNDSON, N.E. and TENCH. E. (1996). Psychological Well-Being Throughout the Transition From Adolescence to Adulthood, *The Career Development Quarterly*, 45 (2), 189-199.

BROWN, A. (1997). Becoming skilled during a time of transition: observations from Europe, Paper produced for the Sixty National Career Development Association *Conference Careers and Technology: Waves of Transition*, Daytona Beach, Florida.

BROWN, D. (1995). A Values-Based Approach to Facilitating Career Transitions, *The Career Development Quarterly*, 44 (1), 4-11.

CAIRNS, K.V. (1996). Teaching Employability Skills Using the Wonder Tech Work Skills, *Canadian Journal of Counseling*, 30 (2), 139-149.

CASTELLS, M. (1997). *La era de la información: Vol 1. La sociedad red.* Barcelona: Alianza editorial.

CEDEFOP (1998). *Training for a Changing Society.* Thessaloniki: CEDEFOP.

COLEMAN, J. and HUSÉN, T. (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio. OCDE/CERI.* Madrid. Narcea.

CONNELL, M.C. and CARTA, J.J. (1993). Building independence During In-Class Transitions: Teaching In-Class Transitions Skills to Preschoolers with Developmental Delays through Choral Response-Based Self-Assessment and Contingent Praise, *Education and treatment of children*, 16 (2), 160-174.

DELORS, J. et al. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

EBY, L.T. and BUCH, K. (1995). Job loss as Career Growth: Responses to involuntary Career Transitions, *The Career Development Quarterly*, 44 (1), 26-42.

ECHEVERRÍA, B. (1997). Inserción sociolaboral, *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), 85-115.

ECHEVERRÍA, B. (Coord.) (1996). *Orientació Professional.* Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.

FEUERSTEIN, R. and HOFFMAN, M. (1989). *Programa de enriquecimiento instrumental.* Madrid. Instituto Superior S. Pío X.

FIGUERA, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*, Barcelona: EUB.

FINCH, C.R. (1996). School-to-Work transition in the United Stapes, Paper presented at the *Vocational Education and Training Network Symposium on School-to-Work in an International Perspective* a part of the European Congress on Educational Research, Sevilla, España.

GELATT, H.B. (1991). *Creative decision making. Using Positive Uncertainty*, Mendo Park,CA: Crisp Publications.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*, Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). La diversidad de la vida escolar y las transiciones.*Guix*, nº238.

HANSSON, R.O., DEKOEKKOEK, P.D., NEECE, W.M. and PATTERSON, D.W. (1997). Successful Aging at Work: Annual Review, 1992-1996: The Older Worker and Transitions to Retirement, *Journal of Vocational Behavior*, 51, 202-233.

HEPPNER, M.J. (1998). The Career Transition Inventory: Measuring Internal Resources in Adulthood, *Journal of Career Assessment*, 6 (2), 135-145.

HEPPNER, M.J., FULLER, B.E. and MULTON, K.D. (1998). Adults in Involuntary Career Transition: An Analysis of the Relationship Between the Psychological and Career Domains, *Journal of Career Assessment*, 6 (3), 329-346.

HEPPNER, M.J., MULTON, K.D. and JOHNSTON, J.A. (1994). Assessing Psychological Resources during Career Change: Development of the Career Transitions Inventory, *Journal of Vocational Behavior*, 44, 55-74.

ISUS, S. (1995). *Orientación universitaria: De la enseñanza secundaria a la Universidad.* Lleida. Edicions de la Universitat de Lleida.

ISUS, S. (1996). *Orientación Profesional.* Proyecto docente. Universidad de Lleida.

KEGAN, R. (1982). *The evolving self*, Cambridge, MA: Harward University Press.

MAGNUSSON, K. (1992). Transitions to work: model for program development, *International Journal for the Advancement of Counseling*, 15, 27-38.

McAULIFFE, G.J. (1993). Constructive Development and Career Transition: Implications for counseling, *Journal of Counseling and Development*, Vol. 72, sep-oct, 23-28.

McWHIRTER (1998). An Empowerment model of Counsellor Education, *Canadian Journal of Counseling*, 32 (1), 12-26.

M.T.A.S. (1997). *Escuelas taller y casas de oficios.* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto Nacional de Empleo. Madrid.

MÜNCH, J. (1996). La formación profesional continua en los países de la Unión Europea. Diversidad de funciones y problemas especiales. *Formación Profesional*, 7, 3-7.

NICOLE-DANCROURT, CH. et ROALLEAU-BERGER, L. (1995). *L'insertion des jeunes en France.* Paris. Presses Universitaires de France.

PÉREZ, N. (1996). *Programa de formació per a la inserció laboral*, Barcelona: CEAC.

ROMERO RODRÍGUEZ, S. (1993). Orientación para la transición de la escuela a la vida activa: aproximación conceptual y propuestas metodológicas de intervención, *Bordón*, 45 (19), 99-1.

ROBERTS, K. (1997). Prolongued transitions to uncertain destinations: the implications for careers guidance, *British Journal of Guidance & Counseling*, 25 (3), 345-360.

SAAM, R.H., WODTKE, K.H. and HAINS, A.A.(1995). A Cognitive Stress Reduction Program for Recently Unemployed Managers, *The Career Development Quarterly*, 44 (1), 43-51.

SANTANA, L.E. y DE ARMAS, E. (1998). La inserción sociolaboral de los jóvenes: ¿Utopía o realidad?, *Bordón*, 50 (3), 231-240.

SCHLOSSBERG, N.K. (1984). A model for analizing human adaptation to transition, *The Counseling Psychologist*, 9, 2-18.

SECRETARY'S COMMISSION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS (1991). *What work requires of schools: A SCANS report for America 2000*, Washington: US Department of Labor.

SISTEMA D'ORIENTACIÓ UNIVERSITÀRIA (1996). *Jornadas sobre orientación académica y profesional en la Universidad.* Barcelona. Universidad de Barcelona. SOU.

STERN, D. AND OTHERS (1995). *School to Work. Research on Programs in the United States*, London: The Falmer Press.

SUPER, D.E. (1984). Career and Life Development, in Brown, D., Brooks, L. and Ass., *Career Choice and Development*, San Francisco: Jossey-Bass Publ., pp. 192-234.

TAYLOR, M.S. (1985). The roles of Ocupational Knowledge and Vocational Self Concept Crystallization in Students'School-to-Work Transition, *Journal of Counseling Psychology*, 32 (4), 539-550.

TOFFLER, A. (1980). *La tercera ola.* Barcelona. Plaza&Janés.

REVISTA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

BOLETÍN SUSCRIPCIÓN

Para subscribirse llene este boletín y devuélvalo a:
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»
Facultad de Pedagogía Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta
08035 - BARCELONA (Spain)

Nombre .....

D.N.I. o N.I.F. .....

Dirección .....

Población ..... C.P. .....

País ..... Teléfono .....

Coste de la inscripción:

- ☐ Individual: 6.000 + I.V.A. ptas.
- ☐ Institucional: 10.000 + I.V.A. ptas.
- ☐ Números sueltos: 2.500 ptas.
- ☐ Indicar n.º deseado: .....
- ☐ Números extras y monográficos: 3.000 ptas.
- ☐ Indicar n.º deseado: .....

SUSCRIPCIÓN INTERNACIONAL

INDIVIDUAL

- ☐ Europa: 6.000+2.000 ptas. gastos de envío
- ☐ América: 6.000+3.000 ptas. gastos de envío

(Fecha y Firma)

INSTITUCIONAL

- ☐ Europa: 10.000+2.000 ptas. gastos de envío
- ☐ América: 10.000+3.000 ptas. gastos de envío

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la *Revista de Investigación Educativa*, como pago de mi subscripción a la misma.

Titular de la cuenta .....

Banco/Caja .....

N.º de cuenta ..... N.º de libreta .....

Agencia .....

Población .....

(Fecha y Firma)

A.I.D.I.P.E.
BOLETÍN ASOCIADO

Para asociarse llene las dos partes de este boletín y devuélvalo a:

A.I.D.I.P.E.
Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»
Facultad de Pedagogía **Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta**
08035 - BARCELONA (Spain)
Cuota de suscripción anual 6.000 ptas.

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellidos .....
D.N.I. o N.I.F. .....
Dirección .....
Población ..... C.P.....
Provincia ..... Teléfono ( ).....
Deseo asociarme desde el día ..... de..... de 19.....
DPTO. TRABAJO..... **CENTRO TRABAJO**.....
Situación profesional ..... Dist. Universitario.....

DATOS BANCARIOS

Titular de la cuenta .....
Banco/Caja .....
Domicilio Agencia .....
Población ..... C.P.....

(Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	**Oficina**	**D.C.**	**Núm. de Cuenta**

A.I.D.I.P.E.
BOLETÍN DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores,
Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la **Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Experimental** como pago de mi cuota de asociado.

Titular de la cuenta .....
Banco/Caja .....
Domicilio Agencia .....
Población ..... C.P.....

(Fecha y Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	**Oficina**	**D.C.**	**Núm. de Cuenta**

AIDIPE

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987

FINES DE LA ASOCIACIÓN

a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
b) Difundir los resultados de esta investigación.
c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

DERECHOS DE LOS SOCIOS

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

Cada socio tiene derecho a recibir la Revista de Investigación Educativa de forma gratuita.

SEMINARIOS

AIDIPE organiza cada 2 años, un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990).

PUBLICACIONES

AIDIPE publica las Actas de sus Seminarios, así como la Revista de Investigación Educativa (RIE) con carácter semestral.

Para más información, ver hoja de inscripción adjunta.

NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

El objetivo de la Revista de Investigación Educativa es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter educativo. Todo profesional que desee colaborar en la revista deberá atenerse a las siguientes indicaciones:

1. Los trabajos deberán ser originales y versar sobre investigación educativa.
2. El autor o autora deberá enviar un original y tres copias mecanografiadas a la redacción de la Revista.
3. El autor o autora deberá especificar debajo del nombre del artículo su dirección profesional y su E.mail. Si son varios autores/as, se adjuntará el E.mail del primer autor como mínimo.
4. La extensión máxima de los trabajos no deberá exceder las 25 páginas en DIN-A4, a doble espacio y numeradas. Se acompañará un abstract de 100 a 150 palabras en inglés y español.
5. Con la finalidad de simplificar el proceso de confección de la revista y, sobre todo, de reducir al máximo las erratas y costos, se ruega a los autores/as enviar el trabajo, además de las copias en papel, en disquette compatible. Se aceptan los siguientes programas de tratamiento de textos: Word Star, Word Perfect, MSWord y otros.
6. Los trabajos recibidos serán sometidos a informe del Consejo Asesor de la Revista (quien decidirá sobre su publicación o no).
7. Los trabajos recibidos para su publicación en la revista estarán sujetos a un doble proceso de filtro para garantizar la objetividad del juicio. En primer lugar, existirá un proceso de separación de las identificaciones de los autores/as de los trabajos candidatos a ser publicados junto con la asignación de códigos identificativos. Además, existirá un proceso completamente independiente de elección de jueces entre el Consejo Asesor. Ambos procesos serán totalmente independientes y transparentes entre sí, de forma que al asignar un conjunto de jueces del Consejo Asesor se desconoce cualquier información sobre el artículo, salvo el conjunto de descriptores sobre su contenido.
8. Se notificará a sus autores/as los trabajos aceptados para su publicación.
9. Para la redacción de los trabajos se recomienda que sigan las normas de la A.P.A. (American Psychology Association). (Ver adaptación publicada en el n.º 19, 1.er semestre 1992 de R.I.E.).
10. Las fichas resumen se cumplimentarán de acuerdo con el modelo propuesto e impreso por la Revista, a cuya sede podrá solicitar los ejemplares.
11. Los números se cierran los días 1 de mayo y 1 de noviembre de cada año.
12. La R.I.E. es de carácter semestral.
13. Los autores/as deben incluir en sus artículos referencias a otros trabajos publicados en RIE que traten sobre el mismo tema.

REDACIÓN: REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
08035 BARCELONA (Spain)

Sumario

Presentación 3

La función orientadora: claves para la acción 5
Sebastián Rodríguez Espinar

Roles y funciones de los orientadores 25
Rafael Sanz Oro y Luis Sobrado Fernández

El modelo de consulta/asesoramiento en orientación 59
Lidia E. Santana Vega y Pablo Santana Bonilla

El modelo de intervención por programas 79
Víctor Álvarez Rojo y Josefina Hernández Fernández

Tendencias en la evaluación psicopedagógica: un acercamiento a través del ámbito de las dificultades de aprendizaje 125
Ignacio J. Alfaro Rocher

Transiciones y orientación 155
E. Corominas y Sofía Isus

BEST COPY AVAILABLE

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

X	This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.
	This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").